



TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS CENTROS
EDUCATIVOS SEGREGADOS CON MAYORÍA DE
ALUMNADO GITANO:

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL “CEIP
CRISTÓBAL COLÓN” DE VALLADOLID**

Autora: Alba Ferreruela de Castro

Tutor: Jesús M^a Aparicio Gervás

Curso 2018-2019

Facultad de Educación y Trabajo Social

Universidad de Valladolid

Grado en Educación Social

***“Instruye al niño en su camino,
Y aun cuando fuere viejo no se apartará de él”
(Pr 22:6. Reina Valera 1960)***

ÍNDICE:

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	7
1. FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN TEÓRICA:	9
1.1. Concepto de Educación Social	9
1.2. El Educador Social en la Educación Formal: El Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad	10
1.3. Los Centros de Alta Complejidad Socioeducativa: “Centros Gueto”	14
1.4. La situación actual de la Comunidad gitana en Educación	17
2. OBJETIVOS:	18
2.1. Objetivos generales:	18
2.2. Objetivos específicos:	19
3. METODOLOGÍA:	19
3.1. Acercamiento a la propuesta de intervención: La convivencia intercultural en las aulas.	20
3.2. Análisis del contexto en el que se ubica el centro educativo	21
3.3. Metodología cualitativa. Técnicas metodológicas: la entrevista y la observación participante	22
3.4. Temporalización de la propuesta	24
4. LA COMUNIDAD GITANA EN LA EDUCACIÓN:	25
4.1. Aproximación a la "Educación Formal"	26
4.2. La educación no formal	31
4.3. Barreras culturales, sociales y legislativas.	33
4.4. El “ahora” de los gitanos en la Educación:	36
5. LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS CENTROS GUETO	38
5.1. Funciones de los educadores sociales en los “centros gueto”	39
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	42
6.1. Objetivos:	43

6.2.	Contenidos:.....	44
6.3.	Metodología de la intervención:	44
6.4.	Actividades:	45
6.5.	Organización de los recursos y materiales	49
6.6.	Evaluación:	49
7.	ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	50
8.	BIBLIOGRAFÍA:	58
9.	ANEXOS:	62
	Anexo 1: Datos de matriculación 2018/19 del CEIP Cristóbal Colón.....	62
	Anexo 2: Entrevistas	63
	Anexo 3: Cuestionarios de intervención de los talleres de convivencia intercultural. 67	
	Anexo 4: Bandera gitana	73
	Anexo 5: Documento de la llegada de los gitanos a la península.....	74
	Anexo 6: Requisitos de la Renta Garantizada de Ciudadanía para los miembros de las unidades familiares o de convivencia.	75
	Anexo 7: Fines de LOE-LOMCE	76
	Anexo 8: Pinta y colorea de la bandera gitana	78
	Anexo 9: Pinta y colorea de la bandera árabe	79

RESUMEN

Los "centros gueto" o Centros de Alta Complejidad Socioeducativa, son entornos segregados que reúnen principalmente minorías étnicas e inmigrantes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, al igual que los propios centros se sitúan en contextos vulnerables. En este trabajo nos centramos concretamente en aquellos "centros gueto" que albergan, en su mayor parte, alumnado gitano. Esta población refleja una situación muy desfavorable en el sistema educativo ya que presenta las mayores tasas de fracaso, absentismo y abandono escolar.

Como dice Nelson Mandela "**La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo**", creemos que el avance y desarrollo de esta etnia va a nacer desde la educación, para ello primero deben adquirir herramientas necesarias para incluirse en el sistema educativo, aprendiendo a convivir con los demás, con hábitos adecuados para estudiar y desarrollarse dentro de la sociedad. Defendemos la Educación Social como herramienta de ayuda en ese avance y desarrollo que tanto necesitan, ya que esta profesión posibilita

La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (ASEDES, 2004b)

Abstract:

The "ghetto centers" or Centers of High Socio-educational Complexity, are segregated environments that mainly gather ethnic minorities and immigrants who are in situations of vulnerability, just as the centers themselves are located in vulnerable contexts. In this work we focus specifically on those "ghetto centers" that are home to, for the most part, gypsy students. This population reflects a very unfavorable situation in the education system since it presents the highest rates of failure, absenteeism and school dropout.

As Nelson Mandela says "**Education is the most powerful weapon to change the world**", we believe that the advancement and development of this ethnic group will be born from education, for this they must first acquire necessary tools to be included in the educational system, learning to live with others, with appropriate habits to study and develop within society. We defend Social Education as a help tool in the advancement and development that they need so much, since this profession allows

The incorporation of the subject of education to the diversity of social networks, understood as the development of sociability and social circulation; and the cultural and social promotion, understood as opening to new possibilities of the acquisition of cultural goods, that broaden the educational, labor, leisure and social participation perspectives. (ASEDES, 2004b)

Palabras clave:

Educación Social, centros gueto, Comunidad gitana, convivencia, absentismo, Profesional Técnico de Servicios a la Comunidad, educación formal, interculturalidad, culturas, *bullying*.

Hemos utilizado en la mayor parte de la redacción de este Trabajo Fin de Grado (salvo en casos puntuales y concretos), el masculino en su condición de término no marcado en la oposición masculino /femenino, sin significar esto el impulso de un posible lenguaje sexista.

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado (TFG), persigue demostrar la importancia de la figura del Educador Social en los Centros de Alta Complejidad Socioeducativa, más conocidos como “centros gueto”, para lo que intentaremos demostrar, tras alcanzar los objetivos que proponemos, la hipótesis de que el Educador Social es necesario en los centros educativos segregados por las necesidades socioeducativas que presentan tanto los alumnos como las familias de los mismos que desembocan en limitaciones para poder desarrollar un proceso educativo adecuado, por limitaciones nos referimos a gran fracaso escolar, absentismo, conflictividad, etc.

Para ello, hemos desarrollado una intervención en el aula de un Centro de Alta Complejidad Socioeducativa. El Centro se corresponde con el Colegio de Educación Infantil y Primaria Cristóbal Colón, situado en el barrio de Pajarillos de la localidad de Valladolid, donde se encuentra matriculado un alumnado heterogéneo, perteneciente en su mayoría a población gitana y población inmigrante en condiciones de inclusión social muy desfavorables.

El TFG se estructura en siete capítulos, divididos cada uno de ellos en distintos epígrafes. En el capítulo primero abordaremos su fundamentación y justificación a través de conceptos relevantes para esta investigación. En el segundo, trabajaremos los objetivos que nos proponemos alcanzar, dividiéndolos en objetivos generales y específicos. En el tercer capítulo desarrollamos la metodología, abordándola desde una perspectiva cualitativa en la que se aplican la entrevista y la observación participante como técnicas metodológicas; y como recurso la recogida de datos a través de un modelo de cuestionario de intervención. En el cuarto capítulo profundizamos en la relación entre Comunidad gitana y Educación partiendo de su trayectoria educativa desde su llegada a la Península Ibérica; tratamos la importancia de la Educación no Formal para este colectivo; incluimos también una visión de las barreras ante las que se encuentra esta etnia frente a la Educación; llegando por último al punto en el que se encuentra hoy en día la Comunidad gitana en el sistema educativo. En el capítulo quinto mostramos una visión teórica de la importancia de los educadores sociales en el ámbito educativo incluyendo las funciones que les serían propias para desempeñar su labor. Los dos últimos capítulos son el *quid de la cuestión*, en ellos centramos la parte más

relevante de este trabajo, nos referimos a la propuesta de intervención y el análisis de los resultados y las conclusiones obtenidas. La propuesta de intervención se centra en la realización de unos talleres de **Convivencia Intercultural** llevados a cabo, como hemos resaltado anteriormente, en el CEIP Cristóbal Colón. Esta intervención consta de seis sesiones en las que trabajamos tanto conceptos relacionados con la convivencia, la violencia y el *bullying*, como con aspectos culturales de las dos culturas predominantes del centro, la cultura árabe y la cultura gitana. Este apartado incluye objetivos, contenidos y metodología propia de la intervención.

Finalmente, en el último capítulo, tras el análisis de los resultados, obtenidos a partir de las entrevistas y los cuestionarios de intervención, y sus conclusiones, trataremos de demostrar la hipótesis planteada inicialmente.

1. FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN TEÓRICA:

El comienzo de nuestro Trabajo Fin de Grado pretende sintetizar algunos conceptos básicos que vamos a manejar y que nos vemos en la necesidad de explicar previamente para evitar confusiones o interpretaciones erróneas, así como explicar la estructura del propio TFG. Ello nos va a permitir, posteriormente, poder desarrollar un discurso más fluido y didáctico, facilitando su lectura y significado.

Comenzaremos pues por definir, concretar y desarrollar el ámbito de la Educación Social y cuál es el papel del Educador Social en los centros de Educación Primaria a través de la figura del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad; continuaremos por definir cuál va a ser nuestro foco de estudio concretándolo en un Centro de Alta Complejidad Socioeducativa y finalizaremos nuestro análisis conceptual profundizando en uno de los pilares sobre los que se sustenta nuestro trabajo: la comunidad gitana. Además, como miembro perteneciente a esta comunidad, puedo aportar significados y códigos de interpretación que facilitan el proceso de relación social.

1.1. Concepto de Educación Social

Definir el concepto de Educación Social es una tarea difícil, pues son muchas las interpretaciones que existen, todas con sus similitudes, pero también con ciertas diferencias. por lo cual es complicado tomar posicionamiento en una única dirección. A pesar de ello, nos apoyaremos en la desarrollada por la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla La Mancha y la Asociación Estatal de Educación Social (2004b) Según estos organismos, la Educación Social se define como

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.
- La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

En cuanto a sus ámbitos de actuación se pueden dividir en una serie de contextos de intervención. Por contexto se entiende el barrio, núcleo cotidiano, instituciones y entidades. Estos serían los siguientes:

- Servicios sociales: en cuanto al desarrollo comunitario y familiar
- Infancia y juventud: interviniendo en Igualdad y Bienestar Social (equipos y centros de atención, formación apoyo, información, etc.)
- Personas mayores: tanto en instituciones públicas como privadas (centros de día, centros residenciales, clubes de tiempo libre, etc.)
- Formación para el empleo: en servicios de orientación sociolaboral. Escuelas Taller, programas de garantía y formación ocupacional.
- Drogodependencia: centros de día, centros de planificación y orientación, centros de salud, etc.
- Atención a la discapacidad: asociaciones, residencias, hogares, etc.
- Animación sociocultural y gestión sociocultural: centrándose en actuaciones para el desarrollo cultural de los grupos humanos.
- Intervenciones socioeducativas y de mediación para la integración social: mediación familiar, centros educativos, equipos de apoyo para la integración en el ámbito socioeducativo, etc. En centros de educación primaria y secundaria.
- Intervención socioeducativa en el ámbito reglado y de adultos: equipos de orientación, escuelas de padres, aulas-taller.
- Ámbitos emergentes y transversales: Igualdad y género, Inmigración, Atención a la diversidad, Sostenibilidad, etc.

(Amador *et al*, 2014, pp. 63-65; Sánchez y Jaramillo, 2010)

En el TFG que presentamos, como he mencionado anteriormente, nos centraríamos en el ámbito reglado, concretamente en los centros de Educación Primaria.

1.2. El Educador Social en la Educación Formal: El Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad

Dentro de esta contextualización, la figura del educador social, desde el marco legislativo de Castilla y León, tiene cabida en las funciones del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), aunque cabe mencionar que esta figura profesional puede estar ocupada no solo por un Educador Social, sino también por un Trabajador Social, Psicólogo, Pedagogo, Psicopedagogo y Maestros, dando muestra de la variabilidad de los perfiles. Todos ellos podrán desempeñar esta labor siempre y cuando aprueben la oposición correspondiente.

Este profesional tiene la posibilidad de trabajar en los siguientes ámbitos:

- Como **Docente en el Ciclo de Grado Medio de Formación Profesional** de Atención Socio sanitaria; en los **Ciclos Superiores de Formación Profesional** de Animación Sociocultural, Educación Infantil, Integración Social e Interpretación de Lengua de Signos; en el **Programa de Iniciación Profesional** en Ayuda a Domicilio y Residencias Asistidas (MEC, 2019b).
- Como Docente en:

Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica realizando tareas como detección de situaciones de riesgo socio educativas y familiares; Entrevistas familiares; Mediación socioeducativa e intercultural y Orientaciones socio-familiares (MEC, 2019a).

En **Departamentos de Orientación** planificando, interviniendo y evaluando en el Plan de Absentismo, Plan de acogida, Programas de Habilidades Sociales y de Entretenimiento en Hábitos de la Vida Diaria y Mediación Social (MEC, 2019b).

En **Equipos de Atención Temprana** colaborando en los procesos de elaboración, desarrollo, evaluación y, en su caso, revisión del Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular y Asesorar y apoyar a los Equipos docentes en todos aquellos aspectos psicopedagógicos y organizativos que afecten al buen funcionamiento del centro; realizando atención individualizada a alumnos y alumnas (apoyo a los tutores en la adopción de medidas específicas de atención a la diversidad, alumnos con necesidades educativas especiales, compensatoria educativa, documentos individuales de adaptación curricular, ...); promoviendo el acercamiento y la cooperación entre los centros educativos y las familias y orientar a las familias en aquellos aspectos que resulten básicos para atender a los niños con necesidades educativas especiales o en situación de desventaja; realizando la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización; conociendo los recursos educativos, sanitarios y sociales; colaboración y coordinación con otras Instituciones (Centros educativos, Inspección educativa, Centros de Profesores y recursos, otros Equipos, Servicios de carácter social, cultural y sanitario, ...); elaborando y difundiendo materiales e instrumentos psicopedagógicos y experiencias de asesoramiento que sean de utilidad para el profesorado o los propios Equipos de Atención Temprana (MEC, 2019a).

En **Equipos Específicos**, estos están destinados a mejorar la calidad de la enseñanza. Su intervención se divide en etapas en las que todos los agentes (profesorado, alumnos y familias) están involucrados en las acciones. En la etapa de 0 a 6 años detección e intervención para paliar los efectos del déficit en el desarrollo de los sujetos con trastorno autista y otros trastornos generalizados del desarrollo; en la etapa de 6 a 16, 19 en educación especial a fin de proporcionar al profesorado las estrategias y modos de intervención más apropiados a las características y capacidades de los alumnos/as de nuestra población; en la atención a padres y madres del alumnado afectado como principales interesados e implicados en el proceso educativo de sus hijos/as, y proporcionarles las orientaciones y apoyos necesarios; por último, en el apoyo especializado y formación a profesionales y personas implicadas en la atención a dichos sujetos, por la necesidad de adecuar la intervención a las características de los mismos.

Estos equipos pueden ser de atención al alumnado con Trastornos de Conducta, atención a la discapacidad motórica y atención al alumnado con Superdotación Intelectual (MEC, 2019b).

En **Centros de Educación Especial**, la intervención se divide en acciones al inicio del curso (recepción de los alumnos y coordinación con el equipo educativo); durante el curso (en temas de gestión, información, entrevistas, formación a las familias, interviniendo en el absentismo, realizando seguimientos, etc.); y en acciones globales (interviniendo en equipos de apoyo, equipo directivo, grupos específicos de trabajo, espacios para mini-equipo, entre otros) (MEC, 2019b).

En consecuencia, nuestro TFG se contextualiza, como hemos señalado, en las competencias de la figura del PTSC en el ámbito escolar, concretamente en los Equipos de Orientación Educativa. Estos equipos se definen como “... servicios de orientación integrados por diferentes profesionales, cuyo objetivo principal es apoyar a los centros docentes en las funciones de orientación, evaluación e intervención educativa, contribuyendo a la dinamización pedagógica, a la calidad y la innovación educativa.” (ORDEN EDU/987/2012 de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León).

Según el Artículo 5.2. Funciones de los miembros de los equipos de orientación educativa. de la ORDEN EDU/987/2012 de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León, las funciones del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad son:

- a) Dar a conocer las instituciones y servicios de la zona y las posibilidades sociales y educativas que ofrece, procurando el máximo aprovechamiento de los recursos sociales comunitarios.
- b) Colaborar en la valoración del contexto escolar y social como parte de la evaluación psicopedagógica del alumno.
- c) Apoyar al equipo docente en aspectos del contexto sociofamiliar que influyan en la evolución educativa del alumnado.
- d) Colaborar en el fomento de las relaciones entre el centro y las familias.
- e) Informar a las familias de los recursos y programas educativos y socioculturales del centro educativo y del sector donde se ubica con el objeto de mejorar la formación del alumnado y sus familias.
- f) Informar y asesorar sobre los sistemas de protección social y otros recursos del entorno en lo que pueda ser relevante para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo posibilitando su máximo aprovechamiento.
- g) Realizar las actuaciones preventivas y, en su caso intervención, sobre absentismo escolar, abandono temprano de la educación y la formación, integración socioeducativa del alumnado, mejora del clima de convivencia y cualquier otro proyecto o programa que pueda llevarse a cabo en los centros, dentro del ámbito de sus competencias.
- h) Detectar necesidades sociales y prevenir desajustes socio-familiares que puedan afectar negativamente en el proceso educativo del alumnado.
- i) Participar en las comisiones específicas que se articulen en función de las necesidades de organización del equipo de orientación educativa.
- j) Coordinarse con otros servicios educativos y con los servicios sociales y sanitarios, en el marco de las funciones genéricas del equipo del que formen parte.
- k) Cualquier otra que determine la Administración educativa en el ámbito de sus competencias

Una vez expuesta la figura del PTSC en el ámbito de educación primaria, pasaríamos a especificar aún más el contexto en el que se enmarca este TFG, **siendo su principal objetivo el analizar y valorar la labor de la Educación Social en los centros educativos con mayor porcentaje de alumnado en situación de riesgo de exclusión social, más conocidos como “Centros Gueto” o Centros de Alta Complejidad**

Socioeducativa, especialmente aquellos con mayor alumnado perteneciente a la comunidad gitana.

1.3. Los Centros de Alta Complejidad Socioeducativa: “Centros Gueto”

Para definir este concepto no solo hay que centrarse en el tipo de alumnado, sino en el contexto en el que se sitúa, porque este tipo de centros suele ser un reflejo del barrio al que pertenecen. Un “centro gueto” es aquel que alberga, a veces en porcentajes muy elevados, alumnado perteneciente a minorías étnicas en situación de vulnerabilidad, social, familiar o económica; población inmigrante y/o autóctona desfavorecida, que se encuentra en un contexto en riesgo de exclusión social o geográfica. Además, estos centros llevan asignados una imagen estigmatizada debido al tipo de alumnado y localización que produce un rechazo por parte de otras madres y padres a la hora de escolarizar a sus hijos. Por tanto, esta exclusión que sufren los centros de alta complejidad socioeducativa se ve afectada por diversos factores que provocan mayor dificultad para el centro educativo a la hora de abordar la problemática social en la que se encuentran sumergidos (Moreno, 2013).

En cuanto a la Administración, el pasado mes de septiembre se publicó en Castilla y León la ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa; por la cual, para que un Centro se denomine de Alta Complejidad Socioeducativa debe cumplir al menos 3 de las siguientes condiciones:

- a) Que más del 30 por ciento de su alumnado esté en situación de vulnerabilidad socioeducativa. En el caso de los centros sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanza secundaria se considerará superado ese porcentaje, aunque sólo se produzca esta circunstancia en una de sus etapas educativas.
- b) Que más del 30 por ciento de su alumnado presente necesidad específica de apoyo educativo. En el caso de los centros sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanza secundaria se valorará como tal aquel centro en el que esta circunstancia se dé en una de sus etapas educativas.
- c) Que el centro se encuentre ubicado en un entorno en situación de vulnerabilidad social de acuerdo con la información suministrada por las entidades locales.

- d) Que el centro presente dificultades de convivencia escolar, de acuerdo con los datos obrantes en la consejería competente en materia de educación.
- e) Que el porcentaje de resultados escolares del centro se encuentre por debajo de la media de Castilla y León.

Lo que propone es dotar de flexibilidad y recursos a los centros denominados como **Centros de Alta Complejidad Socioeducativa**, con el fin de favorecer su labor y reforzar la intervención con apoyos económicos, materiales y personales. A modo de ejemplo mencionaremos algunas de las medidas que se establecen en la Orden.

En el Capítulo II *Medidas del Programa*, Sección 2º *Medidas de escolarización y de organización*. Art. 8. *Organización escolar y curricular*, se ofrece la posibilidad de llevar a cabo:

Medidas de flexibilización necesarias para adaptar la respuesta educativa a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos. Estas medidas podrán consistir, entre otras, en las siguientes:

- a) Organización de grupos y alumnos: Se podrá realizar la organización de grupos y alumnos en función de las variables y criterios que se estimen más apropiados para el mejor aprendizaje, con la única limitación del principio de inclusión educativa.
- b) Organización de horarios: Los horarios del centro serán flexibles, adaptándose a las particularidades culturales y a las necesidades educativas del alumnado.
- c) Impartición de enseñanzas: Podrán organizarse las enseñanzas en materias, áreas, ámbitos o mediante cualquier otra fórmula que se considere necesaria para el mejor aprovechamiento del alumnado.
- d) Evaluación del alumnado: En la evaluación del alumnado se tendrán en cuenta los estándares de aprendizaje, las competencias clave, personales y críticas y demás referencias normalizadas y establecidas con carácter general para todo el alumnado, personalizando el itinerario formativo, estableciendo referentes para cada alumno con la finalidad de poder determinar el progreso de forma individualizada.
- e) Horario lectivo: El horario lectivo será el establecido para cada tipo de centro, si bien se podrá modificar cuando las circunstancias así lo requieran, con carácter general para todo el centro o de forma particular para determinados alumnos de acuerdo con sus necesidades educativas, previa autorización de la consejería competente en materia de educación.

En el mismo Capítulo en la Sección 3ª *Medidas para la adaptación de los recursos humanos, materiales y económicos*, encontramos medidas tales como la posibilidad de aumentar el equipo directivo; dotar de profesorado para dar lugar a la enseñanza compartida, es decir, que haya dos o más profesores en la misma aula; (Art. 10, *Recursos humanos*) también favorecerán la dotación de material tecnológico, la realización de obras, entre otras. (Art. 11, *Recursos materiales y económicos*).

Continuando en el Capítulo II *Medidas del Programa*, Sección 4ª *Medidas de compensación e innovación educativa e investigación*, Art. 12. *Medidas de Compensación educativa*. Se establece en el apartado 2 que

En los centros de educación infantil y primaria, la dedicación de los servicios de orientación educativa al centro, podrá ser mayor que la establecida para los centros ordinarios, pudiendo llegarse a una atención completa por parte de un orientador educativo, un profesor técnico de servicios a la comunidad o un maestro especialista de apoyo, según proceda en cada caso. Para ello se tendrá en cuenta el número de alumnos, el número de estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo y las medidas educativas y programas establecidos en el centro. Para la adopción de esta medida la dirección provincial de educación correspondiente deberá contar con la aprobación del centro directivo competente en materia de orientación educativa.

En el apartado 3 “se impulsará la incorporación de proyectos de mediación como elemento fundamental de nexo entre culturas, siempre que sean necesarios.”

En este punto destacaríamos la importancia que le otorga esta Orden, a la figura del PTSC, entre otros profesionales, ya que, como vemos en este apartado, plantean la posibilidad de que exista un profesional de estas características para que ejerza su labor a tiempo completo en el centro. Además, se menciona también la incorporación de proyectos de mediación, una tarea propia del educador social, por lo que su labor se hace aún más necesaria en este tipo de centros.

Vemos pues la necesidad que adquiere la figura del educador social, pues requiere de profesionales que trabajen en entornos sociales vulnerables, donde se producen dificultades de convivencia; entendiendo éstos, según la ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa; como:

Entornos pertenecientes a minorías étnicas, culturales o que se encuentre en cualquier otra situación socio-familiar o de índole personal que incida en la igualdad de oportunidades en su interacción con el entorno escolar y formativo.

(...) tener necesidad específica de apoyo educativo, encontrarse el alumno o su unidad familiar en situación económica desfavorable, tener la condición de víctimas de terrorismo o ser víctima de violencia de género o de violencia en el ámbito familiar y tener dificultades de acceso a la vivienda.

Es por ello, por lo que, de nuevo, insistimos en la importancia de la presencia de un educador social para trabajar con este alumnado en el área sociofamiliar y socioeducativa y así, ayudar de manera indirecta en el logro del éxito educativo.

Nuestra experiencia permite centrar la atención, al menos, en dos ámbitos complejos y difíciles, pero necesarios para cumplimentar una adecuada atención al alumnado. Nos estamos refiriendo al ABSENTISMO y a la CONVIVENCIA, como principales problemas.

Finalmente, expondremos la última cuestión relacionada con el tema de estudio, la situación de los gitanos en relación a la educación, con el fin de mostrar el punto en el que se encuentra esta comunidad y la necesidad de intervención por parte de educadores sociales para poder solventar esta problemática.

1.4. La situación actual de la Comunidad gitana en Educación

En este último punto trataremos de manera breve la situación actual de esta etnia en la Educación Primaria ya que a lo largo del Trabajo de Fin de Grado se tratará esta cuestión de manera más extensa.

La Comunidad Gitana se incorpora a la educación hace escasamente unas décadas (Heredia, 2019), este hecho condiciona el avance educativo, pues existe una brecha temporal con respecto al resto de la sociedad, la cual ya está más familiarizada con la cuestión educativa. Algunos gitanos hoy en día conciben la educación como algo necesario, pero son un número escaso con respecto a la totalidad del grupo. Hoy en día se ha logrado la escolarización plena del alumnado gitano en Educación Primaria llegando al 93,1% (Aparicio y Delgado, 2017, p.214), un éxito educativo si se tiene en cuenta que hace apenas unos años muchos gitanos no conocían la educación. Pero, la realidad educativa de la comunidad gitana alberga las mayores tasas de fracaso escolar, abandono temprano y absentismo.

En el último informe de la Fundación Secretariado Gitano sobre educación (2013) se muestran datos que reflejan las afirmaciones expuestas anteriormente. Los jóvenes gitanos abandonan el sistema educativo a la edad de 16 años en un 63,7% muy lejos del 19,4% de los jóvenes no gitanos. El fracaso escolar es muy evidente, según este informe

6 de cada 10 estudiantes gitanos no logran los estudios obligatorios. En cuanto al absentismo, se ha logrado reducir de un 57% a un 22,5%, (Aparicio y Delgado, 2017, p. 214). Pese a la gran reducción, la tasa de absentismo escolar (14,3 %) sigue siendo muy elevada, hecho que se asemeja a la falta de asistencia continuada sin justificación que asciende a un 26,4% (Fundación Secretariado Gitano, 2013, p. 14).

Estos datos son alarmantes, la promoción de esta comunidad se ve muy limitada ante esta situación, en la sociedad actual se requiere formación para desempeñar cualquier profesión, por lo que, si estos jóvenes abandonan sus estudios a edades tan tempranas no podrán aspirar a puestos de trabajo que les permitan alcanzar un nivel de vida estable. Por no decir que estas generaciones, al apartarse tan pronto del sistema educativo, crecen y se desarrollan con un nivel cultural mínimo lo que supone otra barrera más para adaptarse a los nuevos tiempos.

2. OBJETIVOS:

El objetivo principal que perseguimos en nuestro Trabajo Fin de Grado, pretende analizar la figura del educador social dentro de los centros que presentan dificultades especiales y que coloquialmente son conocidos como "centros gueto". Para ello, es necesario establecer unos objetivos básicos de actuación, que nos ayuden a centrar la intervención. Estos objetivos surgen de las necesidades observadas a través de la realización de las prácticas que he realizado en un colegio incluido en el "Programa 2030". Para exponerles les definiremos en objetivos generales y específicos:

2.1. Objetivos generales:

1. Resaltar la importancia de un educador social a tiempo completo en los centros de alta complejidad socioeducativa.
2. Indagar en la situación de los centros de alta complejidad socioeducativa para tener una visión más realista.
3. Demostrar la importancia de la implicación de todos los agentes que se involucran en el proceso socioeducativo. Estos agentes serían, profesionales del centro, familias y alumnado.

2.2. Objetivos específicos:

- 1.1. Conocer las funciones de la figura del educador social en los centros educativos
- 1.2. Ampliar las funciones del educador social en los centros gueto para mejorar su intervención
- 2.1. Analizar las medidas de actuación en las que se necesitan una mayor incidencia
- 2.2. Mostrar un ejemplo de actuación en las áreas que están más abandonadas en los centros de alta complejidad socioeducativa.
- 3.1. Observar el nivel de implicación por parte de los agentes implicados en el proceso socioeducativo
- 3.2. Concienciar sobre los beneficios de trabajar coordinadamente entre todos los agentes implicados.

3. METODOLOGÍA:

El modelo metodológico que vamos a utilizar se basa en una propuesta de intervención realizada en un centro de enseñanza denominado como “*Centro de Alta Complejidad Socioeducativa*”, concretamente nos estamos refiriendo al CEIP “Cristóbal Colón”, un centro ubicado en el barrio Pajarillos de la localidad de Valladolid. Nos apoyaremos en una metodología cualitativa, aplicando las técnicas metodológicas de la observación participante y la entrevista a diferentes agentes implicados en el proceso. Se trata, como hemos señalado, de un modelo de intervención de corte cualitativo, pues lo que pretendemos es conocer y analizar la realidad en la que se sumerge este centro para obtener una visión más profunda y detallada de lo que sucede en este tipo de contextos, y entender, desde el punto de vista de profesionales y alumnos, cuáles son las necesidades que realmente priman en estos entornos educativos. Esta propuesta de intervención se ha desarrollado durante el periodo de prácticas del Practicum II del Grado de Educación Social, permitiendo la obtención de una visión interna desde el propio contexto y reforzando la veracidad de la misma a través de la propia observación participante, tras semanas de trabajo.

La hipótesis principal que se plantea, como ya se ha mencionado anteriormente, es la de demostrar la validez de incluir un profesional de la Educación Social en este tipo de centros educativos, pues necesitan un trabajo profundo en el área social, ya que las características y carencias que presentan requieren de una intervención especializada y continua por parte de personal especializado en este ámbito.

3.1. Acercamiento a la propuesta de intervención: La convivencia intercultural en las aulas.

Esta intervención, persigue la construcción de un modelo de actuación que parte de una de las labores que podría desempeñar la figura del educador social dentro de los Centros de Alta Complejidad Socioeducativa. Para ello, desarrollaremos una serie de "Talleres de Convivencia Intercultural", en los que trabajaremos la interiorización de conceptos relacionados con la convivencia, con el *bullying*, con la violencia, así como diferentes aspectos relacionados con las diferentes culturas de los grupos sociales con los que se convive, intentando propiciar un ambiente de cercanía y convivencia, a través del conocimiento, la empatía, la resolución pacífica de los conflictos y el trabajo colaborativo.

Se trabaja en base a 4 categorías de análisis que marcan la secuenciación de las sesiones en las que se van a desarrollar los contenidos. Estas categorías se dividen por temáticas relacionadas con el asunto principal, la convivencia intercultural. Las categorías quedarían de la siguiente manera:

1. Concepto de Convivencia
2. Cuestiones culturales
3. El *bullying*
4. Estrategias para combatir los conflictos

Estas categorías de análisis, a modo de bloques temáticos, se trabajan a lo largo de las sesiones. Cada bloque se trabaja en un número de sesiones diferente y al igual que los contenidos, se trabajan también de distinta manera.

Los grupos de alumnado con los que se desarrolla esta intervención pertenecen a los cursos 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, del colegio citado anteriormente. En total son 63 alumnos a los que se dirige la intervención, pero, debido a la irregularidad de asistencia de estos alumnos, no se llega a trabajar con todos ellos.

La muestra con la que vamos a trabajar, corresponde a un alumnado muy variado y diverso en lo referente a su procedencia, grupo étnico, religión y contexto socioeconómico. Así, aunque en su mayoría pertenecen a la minoría étnica gitana, coincide en el aula también alumnado procedente de distintos países y continentes (Marruecos, Bulgaria, República Dominicana, etc.), pertenecientes a diferentes religiones (católica, ortodoxa, musulmana y evangélica, mayoritariamente), y en situaciones económico-sociales, bastante desfavorecidas.

En estas edades el grupo de pares cobra una gran importancia (Trembray, et al., 2016), de la misma manera que ya van siendo conscientes de lo que tiene alrededor y toman

ejemplo de lo que les rodea. En el caso de estos alumnos y alumnas, el contexto social en el que se ubican está marcado por la marginalidad y la exclusión, los ejemplos que tienen en su entorno social, no son precisamente muy beneficiosos para su adecuado desarrollo. La tendencia de estos entornos conduce a sus niños y niñas al abandono temprano y al fracaso escolar. Por lo tanto, creemos conveniente actuar en estas edades con el fin de ayudarles en su preparación y paso al instituto para que no desvíen su trayectoria ofreciéndoles otros ejemplos y normas de convivencia necesarias para desarrollarse en la sociedad.

Cada clase trabaja de manera individual, dedicándose una hora por sesión y por curso. Pero, aunque se trabaja por separado, se trata el mismo contenido en todos los cursos paralelamente.

3.2. Análisis del contexto en el que se ubica el centro educativo

Cómo hemos dicho anteriormente, el centro se encuentra ubicado en el vallisoletano barrio de "Pajarillos". Los inicios de este barrio datan alrededor del siglo XVI con la ubicación de viviendas cerca de la Ermita de San Isidro. Más adelante en el siglo XIX, se comenzó a habitar lo que se conoce como Pajarillos Altos. A principios del siglo XX el barrio pasó a convertirse en un polígono industrial, pero a mediados del mismo siglo el Ayuntamiento decidió empezar a construir casas para los inmigrantes alrededor de las fábricas de FASA (Anta, 2015).

En el año 1964 tiene lugar la inauguración de lo que se conoce hoy en día como la zona 29 de octubre, con la creación de 570 viviendas, las primeras de Pajarillos Bajos. Debido a la llegada masiva de trabajadores se comenzó a construir en la zona de Pajarillos Altos al igual que sucedía en otros barrios (Anta 2015).

En 1979 tuvo su origen la creación del conocido Poblado de La Esperanza, con el fin de realojar a las familias que habitaban la antigua gravera de San Isidro, pero fue un fracaso, ya que se convirtió en un lugar habitado por el chabolismo y las drogas, con condiciones de habitabilidad ínfimas. Este entorno estaba habitado en su mayoría por población gitana. El fin era adaptar a las familias, para ello, se propuso la construcción de 110 viviendas para el realojo de las mismas (Revilla, 2003).

En 2003 se produjo el derribamiento de la última vivienda del poblado dando por finalizada su destrucción (Anta 2015). Las familias que habitaban en este lugar fueron realojadas principalmente en la zona del 29 de octubre y en gran parte del barrio de Pajarillos, para mucha gente este hecho ha significado, en cierta medida, el traslado del

poblado al barrio de Pajarillos, ya que, la zona del 29 de octubre está señalada por la droga y la marginalidad.

Actualmente, Pajarillos es un reflejo de toda esa trayectoria histórica, residen unas 18.200 personas aproximadamente estando el grueso de la población en la juventud (35,6%) y el envejecimiento (30,6%) (Ayuntamiento de Valladolid. 2019). De estas entre el 48-49% son hombres y entre el 50-51% son mujeres. A su vez, alrededor del 8% de la población del barrio es extranjera en total son unas 1300 personas, provenientes de distintas partes del mundo: Europa alrededor de 45%; África cerca de 35%, América aproximadamente 18% y Asia un 3% (Ayuntamiento de Valladolid 2019). Aunque, cabe mencionar que gran número de la población del barrio pertenece a la etnia gitana, este hecho no tiene datos registrados ya que es difícil concretar la cifra a causa de la dificultad para conseguir esta información en los censos.

En cuanto a las características de esta población, como hemos visto, en este barrio convive gente de diferentes culturas y países sin dejar de contar con la población autóctona. Como he mencionado anteriormente, existe una alta tasa de población gitana, cuestión que se refleja en la matriculación del centro (Véase anexo 1), cada año sigue siendo mayoría de alumnos nuevos los que pertenecen a esta comunidad, de hecho, en este curso académico del total de 194 alumnos 146 pertenecen a la comunidad gitana. En el barrio convive gente de muchas nacionalidades, principalmente búlgaros (28,4%) y marroquíes (28,9%) el resto de alumnos del centro pertenecen a esta nacionalidad. También hay dominicanos (3,7%), rumanos (8,1%), colombianos (2,6); brasileños (2,4%), ecuatorianos (2,5%), entre alguna otra más (Ayuntamiento de Valladolid, 2019). Estos datos reflejan un entorno de diversidad y multiculturalidad, es un barrio en el que conviven muchas culturas diferentes, pero aún no se da un ambiente intercultural, es decir, por lo general no se da una convivencia en las que las culturas se interrelacionen, sino que viven distantes, aunque no en todos los casos. Este hecho en ocasiones se refleja en la dinámica del centro ya que existe cierta separación entre los alumnos gitanos y los árabes.

3.3. Metodología cualitativa. Técnicas metodológicas: la entrevista y la observación participante

Para desarrollar esta propuesta de intervención, nos hemos apoyado en la metodología cualitativa, aplicando las técnicas metodológicas de la observación participante y la entrevista. Ambas nos ayudan a recoger y analizar aspectos cualitativos que nos indican cuestiones esenciales para el desarrollo de la intervención. El método cualitativo según Taylor y Bogdan (1984) consiste en una “investigación que produce datos descriptivos:

las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Este método nos permite conocer en profundidad el mundo en el que viven las personas con las que trabajamos, llegan a conocer aspectos culturales y sociales de manera directa y profunda.

3.3.1. La entrevista

Esta técnica nos posibilita obtener información acerca de la propuesta que se realiza y desarrolla en este trabajo. Estas entrevistas han sido realizadas a diversos agentes involucrados en el proceso: primeramente, se realiza una entrevista al director del centro para conocer su opinión acerca de la intervención, después a los profesores para comprender los beneficios de la misma; también se realiza una entrevista al equipo de orientación educativa del centro para tener un punto de vista de los profesionales que tendrían la posibilidad de trabajar en esta área; y, por último, al alumnado con el que se trabaja para recoger opiniones sobre el resultado de los talleres.

Las entrevistas (Véase anexo 2) abarcan preguntas abiertas para dar posibilidad de amplia participación a los entrevistados, son flexibles y dinámicas, entendiendo que es la mejor manera para obtener una información más profunda del asunto por el cual se les entrevista.

Para que una entrevista sea efectiva se han de tener en cuenta una serie de aspectos claves a través de los cuales se logra una entrevista enriquecedora como, por ejemplo, respetar a la persona entrevistada, los turnos de palabra, mostrar interés al entrevistado a través de técnicas como el parafraseo, la escucha activa, etc.

Tras esta explicación cabe resaltar que las entrevistas que realizamos son de carácter individual, se desarrollan atendiendo a las indicaciones anteriormente citadas y están estructuradas de manera que se dirigen de aspectos generales a aspectos específicos. Estas entrevistas se desarrollan a lo largo de una semana, pues lo que nos van a proporcionar son cuestiones relevantes para la evaluación final de la propuesta, beneficios de su implantación, así como opiniones sobre la figura del educador social en los centros educativos.

En cuanto a las personas entrevistadas y la manera en la que se nombran en las entrevistas ofrecemos la siguiente aclaración:

- Director del Centro → Director
- Orientadora Psicopedagógica → Orientadora
- Profesional Técnico de Servicios a la Comunidad → PTSC
- Tutores de los cursos que reciben los talleres → Tutor 1 y Tutor 2

3.3.2. La observación participante

La observación es un instrumento a través del cual se describe y comprende lo que los sentidos perciben del hecho que se está observando. En referencia a este trabajo, hemos recurrido a la observación participante como medio para recoger toda la información relevante para el estudio. Creemos que este tipo de observación es la más adecuada para trabajar en estos contextos, es necesario interaccionar con los participantes y provocar espacios y momentos en los que sea posible la recogida de los datos más relevantes.

La observación participante sigue una serie de pautas necesarias para lograr el fin de la observación de manera exitosa como, por ejemplo, establecer una conexión de confianza con los participantes, hacer que se sientan cómodos, no realizar preguntas forzosas, estar atento al lenguaje no verbal, etc.

La observación que hemos realizado se desarrolla a lo largo de las sesiones y durante la dinámica diaria del centro, lo que pretendemos observar el efecto que tienen los talleres en el comportamiento y en las ideas de los alumnos y alumnas.

Un elemento primordial en la observación es la recogida de datos, en nuestro caso, la recogida se ha realizado a través de unos cuestionarios de intervención (Véase anexo 3). En ellos se anota cual es el punto en el que se encuentran los participantes con respecto a una serie de cuestiones, por ejemplo, cuál era el conocimiento sobre la temática que se trabaja antes de comenzar la sesión y cuál es el al finalizar la misma.

3.4. Temporalización de la propuesta

La intervención que proponemos consiste, como hemos dicho anteriormente, en una serie de talleres o sesiones en los que se trabajan diferentes contenidos, estos se dividen en “Semanas temáticas”, con el fin de que todos los grupos trabajen los mismos contenidos de manera paralela.

Las sesiones se prolongan en el transcurso de 6 semanas, en cada una se trabajan 3 talleres de una hora, uno por cada curso con el que se trabaja. Estas sesiones se realizan en horario escolar, este hecho ayuda a que los alumnos interioricen los contenidos como algo que es necesario trabajar, al darle el formato de “asignatura”, ayuda a que los alumnos tomen esta intervención como una cuestión de la misma importancia que el resto de sus asignaturas.

Para tener una visión más clara de la temporalización se adjunta la siguiente tabla:

Tabla 1.

Cronograma de talleres

SEMANAS	CONTENIDOS
1ª SEMANA	CONCEPTO DE CONVIVENCIA
2ª SEMANA	LA COMUNIDAD GITANA
3ª SEMANA	LA CULTURA MARROQUÍ
4ª SEMANA	EL <i>BULLYING</i>
5º SEMANA	VIOLENCIA POR VIOLENCIA
6ª SEMANA	ESTRATEGIAS DE CONVIVENCIA

Fuente: Elaboración propia

4. LA COMUNIDAD GITANA EN LA EDUCACIÓN:

Los gitanos tradicionalmente han sido un pueblo ágrafo, primando la tradición oral, nunca han escrito su historia como bien dice Antonio Gómez Alfaro en el título de su obra del año 2000 es "*La historia de un pueblo que no escribió su propia historia*" pero a pesar de ello, hoy en día la tradición y las costumbres se ha mantenido. Éste era pueblo caracterizado por el nomadismo y la libertad, que no echaba raíces en ningún lugar, sino que, confiando en la providencia, se dirigía en sus carros de ciudad en ciudad teniendo por techo el cielo y por suelo los campos, como bien representa su bandera (Véase anexo 4), desempeñando oficios que carecían de formación alguna, más bien, eran oficios que habían aprendido de generación en generación y que, actualmente, algunos se siguen desempeñando como son la venta, compra, cambio, representación, etc. (Ramírez, 1971, pp. 30-32).

En España la llegada de los gitanos se produjo en el año 1425, según consta en el primer documento escrito (Véase anexo 5), en el que el rey Alfonso V "El Magnánimo, el 12 de enero de ese año, concedió la entrada en su reino a Don Juan, Conde de Egipto Menor. A partir de entonces, fueron llegando en sucesivas oleadas de unas doscientas

personas, nuevos gitanos que trataban de penetrar hacia el interior de la Península Ibérica, argumentando que rechazaban a Alá y querían peregrinar a la tumba del Apóstol Santiago. Todos ellos estaban capitaneados por un Conde o Duque que decía proceder de Egipto Menor, probablemente Asia Menor y más concretamente Turquía (Aparicio y Delgado, 2017, p. 136).

Desde 1425 hasta 1499, se les conceden permisos para viajar por los diferentes reinos de la Península Ibérica; pero con los Reyes Católicos, su suerte va a cambiar radicalmente. Las diferentes políticas de expulsión que se producen bajo este reinado, no dejan de lado a la comunidad gitana y así, en el año 1499, se firma la primera pragmática de expulsión. Desde ese momento hasta 1783 se promulgaron cerca de 250 pragmáticas en contra de este pueblo a fin de desterrarlos y eliminar sus rasgos culturales, su idioma, oficios, vestimenta, etc. Esto no acabó aquí, los gitanos siguieron reprimidos, reinado tras reinado. En el siglo XX este rechazo aún era latente, muestra de ello es la famosa "*Ley de Vagos y Maleantes*" instaurada en 1933 durante la Segunda República (Aparicio y Delgado, 2017, p.180).

Fue en 1978 cuando, por primera vez en España se reconoce la igualdad de los gitanos ante la ley, en la Constitución Española del 6 de diciembre de dicho año, penando incluso todo acto de discriminación racial (Aparicio y Delgado, 2014. p.156). Este hecho puso fin a una larga historia de represión, no solo social sino también legislativa, que durante tantos siglos atacó a un grupo de personas por el simple hecho de vivir bajo costumbres, tradiciones y valores diferentes. Resulta admirable que este pueblo haya seguido conservando esta tradición pese al rechazo tan grande que ha sufrido y que, por desgracia, en algunos aspectos de esta sociedad, continúa aun sufriendo.

4.1. Aproximación a la "Educación Formal"

Un pueblo de costumbres nómadas, constantemente perseguido por todos los lugares por los que pasaba, da poco valor a la educación, pues su objetivo principal es la supervivencia. El propio Juan de Dios Ramírez Heredia en su obra, "*Nosotros, los Gitanos*" (1971), así lo afirmaba, señalando que uno de los aspectos negativos de los gitanos es la "*apatía por el estudio*" (p. 30). Esto no significa que sea algo interno de esta comunidad, quizás sea algo que se ha ido germinando a causa del trato que han recibido a lo largo de la historia.

Los primeros acercamientos que tuvo la Comunidad Gitana hacia la Educación fue en aras de reeducar a los niños y niñas gitanas separándoles de sus familias y remitiéndoles a centros asistenciales adecuados (Gómez, 1994). En 1549 según las Cortes de Castilla

se propuso “disipar y deshacer de raíz este nombre de gitanos y que no haya memoria de este género de gente” (citado en Gómez, 1994, p. 189). Entre las medidas que se aprobaron se encontraba la separación de los hijos de sus padres, los mayores de diez años debían ser llevados a casas de doctrina para que les enseñasen a ser cristianos adoctrinados a fin de aprender un oficio en el caso de los niños y en el caso de las mujeres se les destinaría a servir (Gómez, 1994).

En 1673 el 21 de junio un Real Cédula realiza el envío de niños gitanos a los orfanatos para educarles y una vez cumplidos los doce años se les destinaría a las galeras. La separación familiar seguía vigente, alegaban que “todos los muchachos, hijos de esta gente, como se criaban al ejemplo, y enseñanza de sus padres, se habituaban a los robos, hurtos y maldades con que se criaban” (Gómez, 1994, p. 189). Por estas razones decidían arrebatar a los niños gitanos de sus familias como medio para no perpetuar la raza.

Uno de los hechos más alarmantes en la historia del Pueblo Gitano fue la Gran Redada de 1749, en la que se atacó a los gitanos y gitanas tratándoles como delincuentes por el mero hecho de ser lo que eran, gitanos. En ese entonces el secretario de la Capitanía General de Valencia, Félix Esteban Carrasco, sugirió que los hijos e hijas de los gitanos permaneciesen con sus madres en “depósitos” hasta cumplir los seis años, después las niñas se dedicarían a servir a gente acomodada, quedándose con la respectiva familia a la que servían, mientras, a los niños se les dejaría con labradores o hacendados y, a la edad de doce años, se dividirían en fábricas, navíos y maestranzas, hasta los diecisiete años (Gómez, 1994, p. 190).

En 1772 el Conde Aranda, junto a otros, propusieron al rey Carlos III una serie de medidas que pueden considerarse el germen de lo que en un futuro fue la pragmática de 1783. Entre las medidas encontramos tales como “Desde los cuatro a los siete años, los padres que hubieran merecido conservar la custodia de sus hijos los mandarían a la escuela para aprender «a leer, escribir, y la doctrina cristiana»” (Gómez, 1994, p. 192). Cabe resaltar un aspecto positivo y es que en estas premisas ya se habla de educación en relación a aspectos académicos, aunque no abandonan el carácter doctrinal.

Ya en 1778 el rey Carlos III veía conveniente que se separase a los niños de sus madres desde la edad de lactancia, obligándoles a escolarizarse de los 4 a los 7 años. El destino de estos niños era residir en casas de expósitos, después en casas de misericordia y hospicios hasta los catorce años (Salinas, 2009, p. 169).

Con la pragmática de 1783 se enfatizó aún más la separación familiar para que estos niños y niñas recibiesen otro tipo de educación, se crearon Juntas de Caridad, espacios para la “educación” de gitanitos y gitanitas.

En este periodo la educación de los gitanos era algo que incumbía a todo el país, desde las Chancillerías y Audiencias se solicitaban informes con análisis de la situación y posibles soluciones de lo que denominaban el “*problema gitano*” (Gómez, 1994, p. 194). Casi en su totalidad, los informes que se emitían desde Oviedo, Granada, Valladolid, etc. apostaban por la separación familiar ya que consideraban que a edades tan tempranas la separación evitaría que se les transmitieran las malas maneras y costumbres propias del grupo (Gómez, 1994, p. 195).

Cabe resaltar el caso vallisoletano, desde la Chancillería se propuso entregar a gente “honrada” a los niños y niñas gitanas para que recibiesen otra educación mejor, reiterando la importancia de separarlos del seno familiar, con el fin de que no recibiesen ningún estímulo de su propia cultura para que no se desviasen (Gómez, 1994, p.195).

Según Salinas (2009, pp. 170-171) otra de las premisas de esta pragmática era realizar censos de gitanos, a nuestro parecer, consistía en una manera de tener controlada a esta población ya que se registraban las propiedades, trabajos, números de habitantes gitanos en cada lugar, etc. a pesar de ello, hoy en día son una gran fuente de información para conocer su situación en aquella época, existen datos sobre el número de gitanos y gitanas que estaban escolarizados. Algunos ejemplos de ello son:

- Castilla la Mancha, 1783: *tres escolares*
- Cataluña, 1785: un grupo de familias gitanas enviaban a sus hijos a la escuela
- Valencia, 1785: al menos 9 jóvenes gitanos recibían educación.
- Extremadura, 1788: de 631 gitanos residentes 240 eran menores y, solo trece estaban escolarizados y 1 era monaguillo.

Desde aquellos proyectos e iniciativas de la pragmática de 1783, el trato hacia los gitanos en cuanto a la educación no varió, hasta un siglo después, con el Padre Andrés Majón, docente en las universidades de Salamanca y Valladolid, que fue destinado a Granada lugar en el que se dio cuenta de las carencias educativas de los jóvenes gitanos. (Aparicio y Delgado, 2017, p. 208; Salinas, 2009, p. 172).

La labor de este docente ha sido muy discutida, sobre todo por la forma de pensar que mostraba hacia el Pueblo Gitano, si bien es cierto, son momentos históricos diferentes

que no podemos analizar desde la perspectiva actual. Según muestran en sus estudios Aparicio y Delgado (2017) y Salinas (2009), algunas de estas afirmaciones son las siguientes:

- “La raza gitana, desconocida en sus orígenes e inexplicable en su existencia a través de los siglos, sin asimilarse ni civilizarse al contacto con los pueblos cultos, es otra de nuestras dificultades”.
- “Tal como hoy se encuentran, es una raza degenerada y esta degeneración es hereditaria y se extiende a su parte física, intelectual y moral. Los gitanos nacen oscuros, viven flacos, hay muchos débiles y contrahechos, habitan en pocilgas, se mantienen del desecho, viven al azar, malgastan la vida y se hacen viejos antes de tiempo”.
- “Su inteligencia, obtusa para las ideas espirituales y abstractas, discurre de maravilla en cuanto se dirige a la vida animal y de instinto, y es astuta y sagaz para la mentira y el engaño, que parece en ello ingénito.”
- “Los gitanos, que son mendigos de raza”.
- “Viven aquí los gitanos, raza degenerada, inculta, holgazana, de lengua procax y vida airada, sin domicilio seguro ni oficio conocido, que así bendicen como maldicen, y suelen hacer alarde de descoco y sinvergüenza en sus ademanes y acciones.”
- “¿Los gitanos, repetimos, son educables? A los gitanos hay que civilizarlos como a los indios, conllevando sus defectos, tratándolos como a niños mal educados, exigiéndoles poco esfuerzo, (...)”
- “Hay que hacer algo serio para salvar a estos desgraciados, tan hijos de Dios y tan destinados a la virtud y la gloria como nosotros. Ni es buen cristiano quien desespere de su salvación, ni buen patriota quien, viendo esa postema social, no se interese por curarla o extirparla, considerando que el mal no tiene otro remedio que la Guardia Civil o el calabozo. Vengan leyes o cúmplanse respecto de los gitanos las que hacen obligatoria la Primera enseñanza; reglaméntense sus profesiones, colóquense bajo patronato de una institución celosa y bienhechora, y veremos si se hacen hombres o presidiarios.” (p. 209; p. 173).

El proyecto que inició el Padre Manjón, tuvo su reconocimiento a través de las conocidas “Escuelas del Ave María”, con una clara tendencia de pedagogía católica (Salinas, 2009. 172). Fue un proyecto a gran escala, tres décadas después de su iniciación ya existían estas escuelas en treinta y seis provincias de España, llegando a un total de cuatrocientas repartidas por todo el mundo (Aparicio y Delgado, 2016. 209). A pesar de la magnitud y el alcance de su labor, este método seguía reflejando un posicionamiento claramente asimilador y no alejado de prejuicios y estereotipos.

En la línea de pensamiento, encontramos otra iniciativa desempeñada por el sacerdote Pedro Poveda que, en 1903 creó una escuela con comedor para desempeñar la labor educativa con payos y gitanos con el fin de depositar la semilla de la fe en estos jóvenes.

Cuarenta años más tarde en 1942 aparece de nuevo una iniciativa educativa para la población que residía en barrios marginales, esta se conoce como *las escuelas del “Patronato de Suburbios”*, centros en los que se educaba desde una marcada tendencia religiosa. Como es de imaginar, en estos barrios residían mayoritariamente población gitana por lo que algunas de estas escuelas albergaban en su totalidad alumnado gitano (Salinas, 2009. 173-174).

En la década de 1960 se celebra la III Convivencia Nacional sobre Apostolado Gitano en el que se expone la necesidad de la enseñanza primaria para la población gitana, promoviendo desde los Secretariados Gitanos la labor de reivindicar la creación de escuelas para estos niños que no pueden optar a las plazas de otros centros escolares (Salinas, 2009. 174).

Los Secretariados Gitanos junto con las Caritas parroquiales solicitan al Ministerio de Educación la creación de escuelas que dieran respuesta a esta necesidad latente. Se crearon unas aulas unitarias dirigidas por las entidades anteriormente citadas y otras de carácter religioso, con el fin de paliar la desescolarización de los menores gitanos (Salinas, 2009).

En los inicios estas escuelas reunían a alumnado de distintos niveles a cargo de un único maestro o maestra con lo que la labor era difícil e insuficiente. Surgía la necesidad de crear escuelas que atendieran esta problemática, fue el momento en el que aparecieron las *Escuelas Puente* (Salinas, 2009).

Estas Escuelas Puente fueron creadas en 1978 gracias a un convenio establecido entre el Ministerio de Educación y la Iglesia Católica, nuevamente iniciadora de una acción educativa para el pueblo gitanos (Salinas, 2009, p.175).

Según Juan de Dios Ramírez Heredia (2019) estas escuelas tan solo duraron hasta el año 1986, era creadas específicamente para gitanos siendo uno de los objetivos la lucha contra el analfabetismo del pueblo gitano.

Se crearon 182 repartidas por 47 ciudades de 29 provincias distintas, llegando a atender anualmente a 6.000 alumnos gitanos de los 150.000 menores gitanos de edad escolar (Salinas, 2009, p. 175).

Como afirma Salinas (2009) la creación de estas escuelas daba lugar al reconocimiento de la desescolarización de los jóvenes gitanos. La función de estas

consistía en "*puentear*" a los gitanos a las escuelas normalizadas (p. 175). Según el informe del Instituto de Sociología aplicada, elaborado por petición del Secretariado Gitano, se define las Escuelas puente como "...centros especiales de transición, cuyo objetivo primordial es la adaptación del niño gitano a la sociedad actual circundante y la creación de unos hábitos socioculturales básicos para la convivencia, así como capacitar al niño para su ingreso en Colegios Nacionales o privados en el nivel correspondiente" (citado en Salinas, 2009).

Tras la aparición de estas escuelas, la siguiente iniciativa educativa para los gitanos se tradujo en la aplicación de la conocida "Educación Compensatoria", que perduró durante los años 1983 al 2000. Gracias a una serie de acciones como la dotación de recursos y profesores, servicios de apoyo escolar, becas de libros y de comedor, se modifican las normas de admisión de centros educativos, aumentando la inclusión de los gitanos al sistema educativo (Salinas, 2009, p.176).

Con la creación de las leyes educativas de 1983, Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), y 1990, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), tiene lugar la aparición de un tipo de educación con tendencia intercultural (Salinas, 2009, p. 176). Desde entonces se ha prestado especial atención a la situación educativa de la comunidad gitana, muestra de ello es la reciente Orden, descrita en apartados anteriores, referente los centros de alta complejidad educativa o Centros Gueto.

4.2. La educación no formal

Según Combs y Ahmed la educación no formal (ENF) se define como "toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje con campos particulares de población, tanto adultos como niños" (citado en Herrera, 1993, p. 11). Otra definición más aclaratoria, es ofrecida por Trilla en 1992, entiende la ENF como "un proceso educativo voluntario, pero intencionado, planificado, pero permanentemente flexible, que se caracteriza por la diversidad de métodos, ámbitos y contenidos en los que se aplica" (citado en Herrera, 1993, p. 13).

Una de las características más determinantes de la ENF es su carácter de educación permanente (Herrera 1993), la ENF se entiende como un aprendizaje a lo largo de la vida. Esta afirmación otorga un gran valor a la ENF ya que es un proceso continuado en el tiempo, en el cual una persona puede involucrarse consiguiendo estar constantemente educada sin necesidad de estar en un ámbito reglado.

Uno de los aspectos que destacaría de este tipo de educación es su carácter relajado (Herrera, 1993, p. 18), es decir, se trabaja de manera flexible, fuera de la organización de la educación formal (EF). Esta cuestión es un factor clave para lograr el éxito de la ENF con la comunidad gitana, pues este grupo se resiste a cumplir con un sistema estrictamente organizado como lo es el sistema educativo, trabajan mejor cuando tienen cierta libertad a la hora de realizar una tarea, es posible que sea reflejo de la importancia que le conceden a la libertad.

Esta comunidad reúne características especiales que deben ser atendidas a la hora de desarrollar una intervención, esta atención se hace posible en el ámbito de la ENF, debido a las premisas que rigen este modelo educativo. La ENF posibilita la adaptación de su intervención a los destinatarios y al entorno, las acciones son de carácter participativo (Herrera, 1993, p. 18) sus participantes son protagonistas de las acciones y se tiene en cuenta sus necesidades y características.

La ENF trabaja en diversas áreas como, por ejemplo, la Educación ambiental, ocupacional, para la salud, para el desarrollo, para la igualdad, intercultural, etc. todos ellos son de especial importancia para el buen funcionamiento social, pretenden la inclusión social de las personas que participan en estos procesos educativos (Herrera, 1993, p. 17). En lo que refiere a este trabajo destacaríamos la Educación Intercultural, según Herrera (1993), este tipo de educación se trabaja tanto en las escuelas como en el barrio, (p. 19), trabaja en aras de lograr la adquisición de valores como la solidaridad, la comparación, la empatía, etc. (Herrera, 1993, p. 17).

Este tipo de educación es clave para el proceso de inclusión social de este tipo de población, pues permite el aprendizaje de habilidades sociales necesarias para el desarrollo dentro de la sociedad.

Para finalizar, resaltamos y defendemos la idea que transmiten Aparicio y Delgado (2017), para ellos “la actividad extraescolar es un recurso que fomenta el interés de la población gitana por asistir a la escuela”, es fundamental trabajar en contextos no formalizados para poder reforzar la intervención en el sistema educativo formal, siempre en la misma línea de trabajo y en coordinación con los profesionales de todos los ámbitos incluidos en este proceso.

4.3. Barreras culturales, sociales y legislativas.

Es inevitable afirmar que la comunidad gitana ha sido enormemente reprimida desde su llegada a la península ibérica, al igual que lo ha sido en referencia al ámbito educativo. Pero la situación actual de esta comunidad en referencia a la educación no depende solo de la represión que han sufrido, en esta cuestión influyen muchos otros aspectos relacionados con cuestiones culturales, sociales, económicas, etc.

Cuando nos encontramos en medio de esta problemática, caemos en el error de atribuir la culpa a un factor concreto, un problema de tal magnitud no puede ser originado por una sola causa, sino que surge de una aglomeración de aspectos diversos que, a lo largo de la historia, en gran parte han ido disminuyendo, pero, en otra parte, se han mantenido e incluso se han potenciado.

En este apartado nos dedicaremos a exponer tres tipos de "barreras" que en cierto modo han dado lugar a la situación en la que actualmente se encuentra la comunidad gitana con respecto a la educación. Antes de ello, cabe resaltar los grandes avances que se han logrado en el terreno educativo, cuestión que se expondrá en apartados siguientes.

En primer lugar, abordamos algunos **aspectos culturales** que han generado una barrera hacia la promoción en el ámbito educativo, estos aspectos de los que hablamos son propios de la cultura gitana:

- Debido a la trayectoria histórica que hemos descrito anteriormente, los gitanos no han necesitado la educación para poder sobrevivir, como afirma Ramírez, (1971) el gitano vive feliz trabajando en los oficios que tradicionalmente han aprendido como la venta, compra, corretaje... etc. (p. 31). Estos trabajos no requieren formación son aprendidos de generación en generación. La educación no recibe la importancia y el valor que en otro tipo de culturas si lo hace,
- Otro aspecto característico de la etnia gitana es, como afirman Aparicio y Delgado (2017), la "inmediatez, utilidad y practicidad" (p. 212). Valoran mucho la facilidad y rapidez a la hora de lograr sus objetivos, más aun tratándose de cuestiones laborales, ya que, pasan muy rápido de niños a adultos (Ramírez, 1971, p.31) con todas las responsabilidades que ello conlleva.
- Por último, un aspecto relevante en cuanto a barrera cultural se refiere, es el miedo de los padres y madres gitanas a que sus hijos e hijas pierdan sus valores y costumbre por el hecho de estudiar, entre los gitanos este hecho se denomina "apayamiento", supone un desprestigio para el resto de la comunidad gitana (Salinas 2009, p.166). esta idea puede verse como una repercusión de toda la

represión vivida, como hemos visto anteriormente, a lo largo de la historia se ha intentado impedir que los niños y niñas gitanas asumieran las costumbres de su cultura a través del adoctrinamiento y la enseñanza.

Pasamos a explicar las **barreras sociales** que se les presentan a este colectivo en el ámbito educativo frenando su avance e inclusión en el mismo:

- En primer lugar, destacaremos la existencia de casos de discriminación y racismo dentro del ámbito educativo, según el último Informe Anual sobre Discriminación y Comunidad Gitana de la Fundación Secretariado Gitano (2018) se registraron 17 casos de discriminación en los centros educativos. Es contradictorio a la par que contraproducente que en el ámbito educativo tengan lugar estos hechos discriminatorios, los centros educativos deberían ser espacios en los que se transmitiesen valores contrarios a estas prácticas racistas, pues el hecho de que exista conductas discriminatorias hacia minorías como estas produce un efecto negativo en la concepción de la educación para esta población.
- Los medios de comunicación son una de las mayores fuentes que fomentan una imagen estigmatizada sobre la comunidad gitana, existen ciertos programas televisivos que perpetúan estereotipos y prejuicios que los gitanos y gitanas llevan asignados. Por desgracia, las minorías tienen la desventaja de la generalización, lo que realice una persona perteneciente a ese grupo, en la sociedad, se generaliza a todo el grupo en cuestión. Como consecuencia, se aumenta el distanciamiento hacia esta cultura, la imagen estigmatizada y el rechazo a la misma.
- Ante esta situación de estigmatización y rechazo, se produce la creación o aparición de los centros gueto, explicados anteriormente, los prejuicios y estereotipos provocan una imagen distorsionada de la realidad, en el ámbito educativo, aquellos centros que albergan mayoría de población gitana o inmigrante llevan asignada una etiqueta discriminatoria, en estos centros la población que no se encuentra en situación de vulnerabilidad, como puede ser el caso del alumnado de estos centros, deciden no matricularse en ellos a causa del temor y desconocimiento.

Por último, hablaremos sobre las **barreras legislativas** que limitan el avance y el buen desarrollo de esta comunidad dentro del sistema educativo:

- En relación a la existencia de centros gueto, una de las cuestiones determinante que propicia la creación de estos centros es lo que se conoce como *distrito*

único. Según Perujo (2016) "Apoyar el distrito único implica colaborar en el aumento de la segregación, la desigualdad y el fracaso escolar, además de perjudicar al sistema educativo". Esto consiste en ofrecer la posibilidad de matriculación en cualquier centro, en Valladolid esta medida tuvo inicio durante el curso 2013/14, posibilitando a las familias a elegir cualquier centro de la capital (Blanco, 2013).

- Por último, a nuestro parecer, entendemos como freno hacia el avance educativo una cuestión relacionada con un sistema de prestaciones económicas, en Castilla y León se denomina Renta Garantizada de Ciudadanía, una ayuda económica que reciben aquellas familias o personas que cumplen los requisitos que establece para poder ser beneficiario de la misma (Véase anexo 6) muchas de las familias que disfrutan de esta prestación son familias de etnia gitana, siempre y cuando cumplan dichos requisitos, pero, esta misma prestación que supone una gran ayuda para estas familias, las perjudica a en dos perspectivas:
 - Primero, uno de los requisitos que figuran es la obligatoriedad de los menores de aquellas familias que perciben esta prestación a recibir educación escolar. Este hecho conduce a disensiones pues, socialmente se argumenta que “a los gitanos se les paga para que sus hijos vayan a la escuela”. Esta idea fomenta más el rechazo y la discriminación hacia los gitanos por parte de la sociedad.
 - La segunda perspectiva, el mal enfoque que se le ha dado a esta prestación económica. Inicialmente la finalidad de esta renta es ayudar a la familia que se encuentra en situación de necesidad y falta de recursos mientras dicha familia busca una salida laboral, por ello uno de los requisitos es que los perceptores acudan a cursos formativos o que consigan el Graduado escolar. En la práctica esta iniciativa no es efectiva, muchas familias llevan años percibiendo esta prestación y mientras, su situación formativa y laboral se encuentra estancada, la consecuencia de ello es la acomodación por parte de estas familias, la idea que reciben fomenta en mayor medida el hecho de no ofrecer importancia a la educación pues, reciben un “salario” con el cual sobreviven y no requieren de ningún tipo de formación. Este modelo se reproduce de generación en generación, muchos niños y niñas tienen como referencia este modelo, entienden que es algo normal recibir una

prestación económica pues ven que es algo cómodo y que no requiere ningún tipo de esfuerzo.

4.4. El “ahora” de los gitanos en la Educación:

Desde los inicios de la población gitana en el sistema educativo la situación ha mejorado considerablemente, según Ramírez (2019) entre el 100% y el 80% de esta población era analfabeta, actualmente esa tasa se ha reducido llegando al 10% del total. La Comunidad gitana es un pueblo que se ha incorporado recientemente al sistema educativo reglado, reflejo de esto es su lenta inclusión en este sistema, al no estar familiarizados con este ámbito. Además, esta minoría como hemos visto, tiene ciertas limitaciones en este ámbito lo que produce que el cambio sea más lento con respecto a la sociedad mayoritaria.

En este punto, nos proponemos ofrecer una visión de la situación actual de esta comunidad en el sistema educativo, ofreciendo aportaciones referentes a las etapas de educación primaria, secundaria y estudios superiores:

- En Educación Infantil y Primaria el gran problema existente es el absentismo, según Aparicio y Delgado (2017, p. 214) “se ha ido reduciendo paulatinamente, descendiendo prácticamente a la mitad (...) hemos pasado del 57% al 22,5%”. Sigue siendo un porcentaje demasiado elevado, representa un gran problema ya que es imposible desarrollar iniciativas para mejorar el éxito académico si los alumnos no vienen al centro. En las escuelas gueto este hecho se magnifica, dificultando el proceso educativo ya que frena mucho las acciones educativas.

En cuanto a la escolarización, de aquel porcentaje ínfimo que vimos en apartados anteriores, hoy en día se puede afirmar que la mayor parte de alumnado gitano se encuentra escolarizado, según Aparicio y Delgado (2017, p. 214) alcanzamos el 93,1% de escolarización, un gran avance para la comunidad gitana.

- En los niveles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) la situación empeora considerablemente, además del problema del absentismo, encontramos otros como el fracaso y el abandono escolar. Como hemos visto en el apartado de la fundamentación, el 63,7% abandona el sistema educativo a la edad de los 16 años (Fundación Secretariado Gitano, 2013)., justo cuando la educación deja de ser obligatoria. Según Aparicio y Delgado (2017, p. 215) de cada diez alumnos

gitanos ocho no finalizan los estudios de secundaria, mientras que, de aquellos que continúan, en su mayoría son jóvenes gitanas el 63,4%), frente al 36,6% de chicos. En cuanto al fracaso escolar, solo el 32% aprueba el total de las asignaturas; el 68% presenta desfase curricular de dos años.

- Por último, en referencia estudios universitarios es evidente la escasa presencia de alumnado gitano en este ámbito. Según Heredia (2019) alrededor de 650 gitanos alcanzan los estudios universitarios, representando el 1% de la población gitana en España. Esta cifra es desoladora, vemos la necesidad y la falta de avance en el entorno educativo por parte de esta comunidad.

En Valladolid (Aparicio y Delgado 2017, p. 215) en los últimos 7 años se han llegado a graduar al menos 10 gitanos y gitanas en la Universidad. Actualmente en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, somos 4 alumnas gitanas, 3 en el Grado de Trabajo Social y en el presente caso, 1 del Grado de Educación Social. Este hecho afirma la aportación ofrecida por Aparicio y Delgado (2017, p. 215) en referencia a que “el 80% es femenino y mayoritariamente matriculado en los Grados de Derecho, Educación Social y Trabajo Social”.

Es cierto que nos queda un largo camino por delante, pero, al igual que la situación ha mejorado notoriamente, entendemos que en las próximas décadas el número de universitarios gitanos vaya en aumento mientras que el número de alumnos gitanos que abandonen los estudios se reduzca de la misma manera que se redujo la tasa de analfabetismo.

Por ofrecer algunos aspectos positivos de la situación educativa mostraremos los que destacan Aparicio y Delgado (2017, p. 215):

- Reducción del analfabetismo en 4,4 puntos.
- Disminución del índice de población gitana sin estudios en 7,5 puntos.
- Aumento del índice de población gitana que ha completado el Primer Grado Educativo en 8,3 puntos.
- Mejora del índice de Segundo Grado Educativo en más de 3,7 puntos,

5. LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS CENTROS GUETO

Como hemos visto anteriormente uno de los ámbitos en los que puede desarrollar su función un educador social es la “Intervención socioeducativa en el ámbito reglado y de adultos: equipos de orientación, escuelas de padres, aulas-taller”. (Amador *et al*, 2014, pp. 63-65), pero, en muchas ocasiones esta labor no es reconocida, no entendiendo la figura de estos profesionales en el ámbito de la educación formal, ya que tradicionalmente al educador social se le atribuye la educación no formal e informal.

Desde la legislación educativa se intenta dar respuesta a las problemáticas de carácter socioeducativo que se originan en la sociedad, entre los fines que establece la Ley Orgánica de Educación LOE), respetados en la actual Ley para la mejora de la de la calidad educativa (LOMCE) (Véase anexo 7), encontramos que la gran mayoría hace referencia a aspectos que no se incluyen en el currículo académico, como por ejemplo, “La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.” o “La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad”, entre otros muchos. En centros de alta complejidad educativa estas dos cuestiones se agravan a un más que en el resto de los centros, debido a sus características sociales y culturales, se hace más necesario el trabajo en aspectos como estos.

Ante esta situación en los centros educativos existen carencias a la hora de dar respuesta a estos fines, los maestros no pueden hacerse cargo de estas funciones ya sea porque se deben a un currículo académico que deben cumplimentar, o por la falta de formación en relación al trabajo de estas cuestiones que se relacionan más con el ámbito social que con el académico (Menacho, 2013, p. 8).

Es cierto que en los centros educativos existe la figura del PTSC, pero, como veremos en apartados posteriores, tiene muchas limitaciones a la hora de desarrollar sus funciones una de ellas es la falta de tiempo, ya que, por ejemplo, en Valladolid el PTSC trabaja en un gran número de centros diferentes al mismo tiempo.

Cuando nos encontramos ante un centro de tales características es inevitable destacar la importancia de trabajar en el área socioeducativa, no solo con los alumnos, sino también con las familias fomentando su implicación en el proceso de educativo de sus hijas e hijos a través de la creación de acciones que promuevan esta iniciativa (Fundación Secretariado Gitano, 2013, p.31). esta idea se ve reforzada también por Aparicio y de lado (2017) cuando afirman la “necesidad de establecer mayores vínculos entre padres gitanos y maestros, a través de mediadores/as gitanos (refuerzo familiar). La posibilidad

de que existan interlocutores válidos, que entiendan los códigos culturales es, hoy en día, fundamental, para alcanzar el éxito escolar en la comunidad gitana.” (p. 212). Cabe aclarar que cuando hace referencia a mediadores gitanos incluye también profesionales que entiendan sus códigos culturales. Esta labor puede ser desempeñada en su totalidad por profesionales de la Educación Social pues trabajan mucho las cuestiones de mediación y de interculturalidad.

Como hemos mencionado anteriormente, existen problemáticas sociales que se introducen en el terreno escolar la cuales carecen de respuesta por parte de los profesionales de los centros. Los educadores sociales reúnen la formación y preparación necesaria para intervenir en estos ámbitos trabajando todas estas problemáticas sociales que tanto repercuten en el sistema educativo. Muchos autores defienden la Educación Social dentro del ámbito educativo, así, Petrus señala que, “...la Educación Social debe ocuparse de las problemáticas escolares, ayudando a una apertura a la sociedad y sus problemas, y la institución escolar también debe ocuparse de la Educación Social porque en la escuela es necesario hablar, si es preciso, de las emociones, de los conflictos sociales, de la televisión, de la marginación, de la violencia...” (citado en Menacho, 2013, p. 8). Para Pérez la Educación Social es algo que se encuentra de manera transversal en el sistema educativo al igual que Riera que define como un error el hecho de atribuir a la Educación Social solo los ámbitos de la educación no formal (citado en Menacho, 2013, p. 9).

5.1. Funciones de los educadores sociales en los “centros gueto”

Según ASEDES (2004a), en base a la legislación educativa, la presencia de profesionales de la Educación Social debe cumplirse en base a los siguientes requisitos:

- “La existencia en el centro de un porcentaje significativo de población inmigrante o de minorías étnicas
- La ubicación del centro en alguna zona especialmente conflictiva por sus características económicas, sociales o culturales
- La existencia de situaciones variadas de conflicto real en el centro
- La presencia de actividades extraescolares. “

Ante estas premisas entendemos que los centro que cumplen la totalidad de las mismas son los centros gueto o de Alta Complejidad Socioeducativa, por lo que la presencia de educadores sociales es indudablemente necesaria.

Teniendo clara esta idea, pasamos a exponer algunas funciones de los educadores sociales en los centros educativos y, algunos ejemplos de Comunidades Autónomas que ya incorporan esta figura en los centros escolares.

En primer lugar, es lógico entender que los educadores sociales se incluirían en los equipos o departamentos de orientación educativa, albergando funciones variadas y diversas. Según ASEDES (2004), al educador social se le atribuyen las siguientes funciones:

- “Elaboración y evaluación de propuestas de programas de convivencia en el centro educativo.
- Colaboración con los órganos del centro en el cumplimiento de las normas del centro y de su reglamento de régimen interno.
- Diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones del centro con el entorno social en el que está encuadrado
- Colaboración en el desarrollo de programas de educación para la salud, medio ambiente, consumo en la tolerancia e igualdad, paz ...
- Desarrollo de programas de interrelación con la comunidad de aprovechamiento y conocimientos de los recursos del entorno, laborales, naturales, etc.
- Creación de espacios y de equipos de trabajo mediadores y negociadores para la eficacia en la resolución de conflictos.
- Seguimiento y control de las situaciones de absentismo escolar, fracaso y violencia.
- Seguimiento y colaboración en la respuesta educativa al alumno con comportamientos problemáticos.
- Desarrollo de programas para prevenir y afrontar la conflictividad escolar. Programas de integración escolar.
- Planificar, coordinar y desarrollar con el departamento de actividades complementarias y extraescolares o con el AMPA o con el consejo escolar, actividades socioculturales contextualizadas que mejoren las relaciones centro-entorno y que propicien la creación de redes de comunicación estables.
- Programar y ejecutar con el Dpto. de orientación y el equipo directivo actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos.
- Programas de información, orientación y asesoramiento y asociación a los alumnos.
- Participar en los programas de asesoramiento, formación y asociación de padres
- Apoyo a la formación del profesorado.”

Observamos que la labor del educador social en este ámbito no es una tarea simple, pues alberga muchas funciones que requiere implicación pues, son de gran importancia para el buen desarrollo socioeducativo de los centros, para mejorar el clima escolar, así como para el logro del éxito y promoción académica de los propios alumnos consiguiendo a su vez la consolidación de valores y habilidades sociales necesarias y fundamentales para su desarrollo como personas inmersas en una sociedad diversa.

Por último, en cuanto a los ejemplos de diferentes Comunidades Autónomas, encontramos iniciativas que incluyen a los educadores sociales como figuras reconocidas dentro del sistema educativo, algunos ejemplos son:

- **Cataluña:** se incluye a los educadores sociales en los **Servicios sociales de atención primaria de los Ayuntamientos** desde 1985, estos proyectos se desarrollan en relación con las escuelas, abarcan 4 ámbitos de acción: “el desarrollo de la personalidad, de los aprendizajes, del conocimiento del entorno y del área de la salud.”. Su objetivo es fomentar la intervención socioeducativa de manera conjunta entre la escuela, la familia y el educador social. (ASEDES, 2004a, p.16)
- **País Vasco:** La participación del educador social tiene lugar a través de Comunidades de Aprendizaje. Su actuación se da en diferentes niveles:
 1. Activadores de procesos de participación familiar, en aquellos casos donde no exista.
 2. Colaboración en el tratamiento e identificación de casos; familias que no participan por desconocimiento de lo que acontece debido, a un proceso de autoexclusión.
 3. Observatorio. Antena social de las realidades del barrio, recogiendo y proponiendo nuevas líneas de actuación o modificación de las actuales, en función de la información generada con relación a los usuarios, servicios sociales y recursos de la comunidad.
 4. Dinamizadores de coordinación comunitaria. Llevar a cabo un modelo de coordinación de programas entre el Servicio Social de Base, el centro escolar y otros recursos que homogeneice los criterios y protocolos de actuación e integre la comunicación y colaboración entre los agentes implicados.
 5. Agentes activos dentro del marco escolar como dinamizadores de aula. (ASEDES, 2004a, p. 18).

- Islas Baleares: En esta comunidad se establecen convenios entre ayuntamientos y la Consejería de Educación, para que se contraten educadores sociales con el fin de incluirlos en los centros educativos. Además, desde la especialidad de Servicios a la Comunidad e Intervención Comunitaria, se contrata a estos profesionales para que trabajen en programas específicos de la educación formal, desde la Consejería de Educación. Uno de los fines es “velar por la convivencia en el centro educativo” (ASEDES, 2004a, p.19).
- Valencia. En esta comunidad encontramos varias experiencias de carácter municipal en las que se incluye a los educadores sociales como profesionales de los centros de Educación Infantil y Primaria, así como en los de Secundaria con el fin de apoyar el trabajo de profesores y tutores de dichos centros. (ASEDES, 2004a, p.22).

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta que se plantea a continuación, como se ha mencionado anteriormente, se llevó a cabo en un centro público de Educación Infantil y Primaria de la localidad de Valladolid. Este centro alberga casi en su totalidad alumnado inmigrante y perteneciente a minoría étnicas (Véase anexo 1), principalmente los alumnos que acuden a este centro son de etnia gitana, representan el 74,8% del alumnado total; el 14,8% marroquí y el 8,2% pertenecen a diferentes nacionalidades (búlgaros, venezolanos, panameños, dominicanos, etc.); solo el 2% del centro son no gitanos y no inmigrantes (vamos a definirlos como autóctonos, o más bien "payos", para poder diferenciarlos del resto). Las características de este centro le han convertido en lo que se denomina “Centro de Alta Complejidad Socioeducativa” por lo que se incluye dentro del “Programa 2030”. Además de albergar un porcentaje tan alto de inmigrantes y minorías étnicas, reúne todas las condiciones de vulnerabilidad, un alto porcentaje de absentismo, fracaso escolar, ambiente conflictivo, etc. esta situación se agrava aún más debido al contexto en el que se encuentra dicho centro. Como hemos expuesto anteriormente, está situado en el barrio de Pajarillos, concretamente en la zona de Pajarillos Bajos, frente a un área geográfica de la ciudad, conocido como "29 de octubre", determinado por un entorno que lleva asignado una imagen relacionada con las drogas, delincuencia, marginación, exclusión, y, sobre todo, la alta presencia de población gitana.

Esta intervención surge de una necesidad observada en el colegio, durante las primeras semanas del Practicum II en el centro se detectó la existencia de una gran problemática

en relación a la alta conflictividad que se daba entre el alumnado. Este hecho era observable en cuestiones como:

- Llegada constante de alumnos y alumnas a dirección a causa de haber mantenido alguna disputa con otro u otra compañero o compañera o por haber faltado el respeto a los profesores, desobedecer, etc.
- Quejas de los padres y madres de agresiones que recibían sus hijos/as
- Comentarios de los profesores sobre el mal comportamiento de algunos alumnos/as.
- Existencia de algún caso de *bullying* o el inicio de ellos.
- Distanciamiento cultural observado durante las actividades (recreo, excursiones, dinámica del aula)
- Comentarios inadecuados de alumnos respecto a otros compañeros del centro

Ante esta situación y tras haber mantenido reuniones con el Equipo de Orientación Educativa y el Director del Centro, se llegó a la determinación de que era necesario desarrollar una intervención apoyada en aspectos relacionados con la convivencia y la relación con las diferentes culturas que confluían en el Centro Educativo.

Esta intervención tiene la finalidad de mostrar una de las posibles labores que puede desempeñar un educador social en centros educativos de estas características, para reforzar la importancia y necesidad de la presencia de estos profesionales en este tipo de ámbitos.

6.1. Objetivos:

Una vez observada la problemática y la necesidad del centro para intervenir en la convivencia y el acercamiento cultural, era necesario establecer unos **objetivos** para centrar la intervención. Los objetivos son los siguientes:

- Trabajar el concepto de convivencia y cuestiones relacionadas con el mismo.
- Concienciar sobre la problemática de conflictividad y sus consecuencias.
- Favorecer el acercamiento cultural a través del conocimiento de aspectos culturales de las culturas que predominan en el colegio.
- Ofrecer estrategias de convivencia escolar para mejorar el clima del centro, que conozcan pautas para que puedan actuar ante los conflictos.

6.2. Contenidos:

En base a estos objetivos se establecen los contenidos de la intervención. Estos se centran básicamente en 3 categorías: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales.

Dentro de los contenidos conceptuales se incluyen trabajar el concepto de convivencia, junto con otros términos que están relacionados como la empatía, violencia, acoso escolar o *bullying*. Otro tipo de contenidos conceptuales serían los aspectos culturales de dos culturas que predominan en el centro: la cultura gitana y la cultura marroquí. De manera puntual se comentarán aspectos de otras culturas que haya en cada curso para ver las semejanzas y diferencias con respecto al resto de culturas, consiguiendo que todos los grupos culturales se trabajen en los talleres.

En los contenidos procedimentales se encuentran las estrategias de convivencia que se ofrecerán a lo largo de las sesiones, el fin es que sepan actuar de manera adecuada ante las situaciones conflictivas.

Los contenidos actitudinales incluyen los comportamientos afectivo-sociales, en este caso se trata de los modos de actuar que adquieran a través de las sesiones como, por ejemplo, ante un conflicto no se debe responder con violencia, comentarle a un profesor el problema que hayamos visto, actuar ante las agresiones, hablar para solucionar los problemas, ponernos en el lugar del compañero que está siendo agredido para ayudarle y evitar que se repita esa situación, etc.

6.3. Metodología de la intervención:

Dentro del contexto de la metodología cualitativa que engloba el TFG y la utilización de las técnicas metodológicas consistentes en la observación participante y la entrevista, como ya hemos señalado, específicamente en la intervención en concreto, nos hemos apoyado en la filosofía que emana de los modelos transmisivos, que facilita el enseñar conceptos destinados a mejorar la relación entre los compañeros, además se pretende que los mismos alumnos transmitan conocimientos culturales propios al resto de alumnos para fomentar su interrelación; del modelo investigador, a la hora de buscar mayor conocimiento cultural a través de la búsqueda de información o aportaciones de los propios alumnos o sus familiares; y, finalmente, del modelo participativo, pues la implicación de los participantes es algo fundamental a la hora de transmitir conocimiento. Esta filosofía metodológica impregnará todas y cada una de las actividades que se llevarán a cabo en cada sesión y en la dinámica de las mismas que siempre tendrá una tendencia reflexiva.

Además, las estrategias de intervención, se apoyan en una implicación resolutive de manera transversal puesto que el fin es dar solución a un problema de distanciamiento cultural y conflictividad.

6.4. Actividades:

Como he mencionado anteriormente, las actividades se centran en la convivencia intercultural, están organizadas en “Semanas temáticas” para trabajar lo mismo con todos los cursos y de manera paralela. La estructuración quedaría de la siguiente manera:

1ª Semana: Concepto de convivencia

2ª Semana: la Comunidad Gitana

3ª Semana: La Cultura Marroquí

4ª Semana: El *Bullying*

5ª Semana: Violencia por Violencia

6ª Semana: Estrategias de convivencia

A continuación, desarrollamos el contenido trabajado en cada sesión:

Primera sesión: se trabaja la definición de convivencia. Antes de comenzar se iniciará la sesión con una dinámica de presentación para conocernos más y romper el hielo. La dinámica se llama *Conozco a mi compañero*, una actividad de elaboración propia, que consiste en ponerse por parejas y preguntarle al otro, tres aspectos característicos suyos, (su nombre, cultura de referencia, aspiraciones futuras y algo que le guste hacer). Una vez finalizada la dinámica damos inicio a la sesión.

En primer lugar, entre todos, definimos el concepto de convivencia según la idea que tengamos para ver el conocimiento que se tiene sobre este término al inicio de la sesión. Después damos ejemplos de buena convivencia y mala convivencia. Seguidamente, pasamos a buscar la definición de convivencia en diferentes fuentes y, principalmente, a través de "Internet", por ser este medio el de más fácil acceso y manejo para todos.

A continuación, se visionará un cortometraje relacionado con la convivencia en el que se observa como alguien diferente no es aceptado por el grupo mayoritario y como el rechazo hacia ese personaje trae consecuencias negativas: “*Pájaros de Pixar*”.

Posteriormente, hacemos una reflexión sobre lo que hemos visto para conocer la opinión de los alumnos con respecto al tema que se trabaja.

Por último, trabajamos la empatía como un elemento esencial para la convivencia. El motivo de trabajar este concepto se debe a que se trabaja con culturas que valoran mucho la unidad y tienen un gran sentimiento de grupo, por eso la empatía es una cuestión de sentimientos, sentir lo que el otro siente, es una vía de acercamiento entre los compañeros.

De la misma manera, comenzamos definiéndolo entre todos y visionaremos otro corto relacionado con la empatía: "*El Regalo*", se escoge este cortometraje ya que se trabaja el concepto de la empatía consiguiendo que los participantes se pongan en el lugar de los personajes que salen en el mismo. Seguidamente se reflexionará sobre la experiencia que se ha llevado a cabo, cómo ha influido en nosotros y qué hemos aprendido de todo ello. Observaremos las diferentes aportaciones y comentarios que se vayan produciendo y las recogeremos en nuestro "cuaderno de campo", para posteriormente poder ser sometidas al proceso evaluador final.

Segunda sesión: en este taller se trabaja aspectos culturales de la comunidad gitana. Se explican aspectos relevantes a través de una presentación a través del visionado de un PowerPoint elaborado por la autora del TFG, donde se señalan aquellos aspectos más relevantes de la cultura e identidad del Pueblo Gitano: himno, lengua, bandera, internacionalización, etc. A continuación, hacemos especial hincapié en aquellos aspectos más relevantes de sus valores y cultura: la importancia de la familia, el respeto a los mayores y a los difuntos, celebraciones, etc.

Como actividad se les da una bandera gitana en blanco y negro (Véase anexo 8) para que la coloren mientras se hace una explicación de la misma, además, se les pide que den aportaciones sobre esta cultura, para conocer sus opiniones. Ciertamente estamos trabajando con símbolos, pero son símbolos que muestran el anclaje de una cultura propia, al igual que sucede con otros pueblos y otras culturas.

Por último, se hace un concurso de preguntas para asentar los conocimientos trabajados y ver cuáles se han asentado mejor. Así mismo conseguimos que participen y refuercen los conceptos trabajados.

Para la realización y desarrollo de estos talleres culturales, sería aconsejable que fueran preparados y dirigidos por personas pertenecientes a la cultura que se trabaja, o en su defecto, asesorados por algún miembro de la comunidad, al que deberíamos, si es posible, hacerle partícipe en ellas. En este caso el taller es preparado y dirigido por mí, como mujer perteneciente a la Comunidad gitana. Al igual que hicimos en la sesión anterior, al finalizar, también reflexionaremos sobre la experiencia y las distintas

opiniones y puntos de vista de todos los participantes, recogiendo los resultados observados.

Tercera sesión: se trabajan algunos aspectos de la Cultura Marroquí, debido a que son el segundo grupo socio cultural más numeroso del Centro. De la misma manera que fueron trabajados los rasgos culturales de la Comunidad Gitana, se ha preparado la presentación en PowerPoint con dos alumnas pertenecientes a esta cultura. Ellas se encargaron de presentar la sesión y de manera conjunta desarrollaron también los contenidos.

De este modo, comenzamos con la llegada del Pueblo Marroquí a la Península Ibérica y su posterior asentamiento. A continuación, trabajamos diferentes símbolos y aspectos culturales más relevantes que permitieran conocer mejor sus tradiciones y costumbres: su bandera, lengua, formas de vida, etc. Seguidamente mostramos algunas de las celebraciones más importantes y su rica gastronomía. Finalmente, hicimos hincapié en aquellos aspectos más significativos de su religión, por la importancia que ella supone en su vida cotidiana.

Durante la exposición intentamos buscar relaciones y semejanzas con la cultura gitana, para buscar posibles puntos comunes o nexos de unión, así como de otros que las diferencien y a su vez, enriquezcan mutuamente, por aportar aspectos diferentes.

Como actividad se les pasa la bandera marroquí en blanco y negro (Véase anexo 9) para que la coloren mientras se comentan aspectos que les llaman la atención sobre esta cultura. De nuevo, hacemos hincapié en los símbolos, no por considerarlos elementos altamente relevantes, pero sí lo que ellos pueden representar en igualdad para todos.

Por último, las alumnas marroquíes que presentan el taller escriben los nombres de los compañeros en árabe para que conozcan su caligrafía y vean un aspecto interesante de la cultura.

Finalizamos la sesión con la recogida de datos y aportaciones realizadas por todos.

Cuarta sesión: en esta sesión trabajamos el concepto del *bullying*, y comenzamos tratando de analizar su significado, así como sus diferentes formas de manifestación y sus consecuencias.

Para complementar la explicación hacemos una sopa de letras con conceptos relacionados con el acoso escolar, como el maltrato, el abuso, el hostigamiento, etc. Después, finalizamos buscando la definición de alguno de los conceptos para tomar conciencia de lo que suponen en relación al acoso escolar.

Por último, reflexionamos sobre estas cuestiones para conocer que concepción tienen los alumnos sobre este término y su repercusión.

En esta sesión sí queremos tener muy presente nuestra observación en relación con las reflexiones que aporta el alumnado. Debemos tener muchísimo cuidado y precaución para reconducir adecuadamente las opiniones vertidas y asentar de forma clara y contundente en qué consiste y cómo se manifiesta la situación de *bullying* y, en concreto, en el ámbito escolar.

Quinta sesión: se comienza hablando sobre la violencia con el fin de conocer cuál es su posición respecto a este concepto y lo que saben sobre el mismo.

Después continuamos, para fijar conceptos, con el visionado del documental "El Sándwich de Mariana", escogemos este documental ya que refleja claramente la vivencia del *bullying* en la escuela y se observa como una serie de conductas violentas desemboca nuevamente en violencia, mostrando la idea que se viene trabajando, pagar violencia con violencia. Tras el visionado realizamos una rutina de pensamiento, con una breve explicación de lo que consiste esta técnica.

Esta herramienta nos sirve para ayudar a los participantes a generar un pensamiento crítico sobre esta cuestión que se está trabajando. En primer lugar, tienen que escribir lo que ven, en segundo lugar, deben redactar lo que piensan sobre las cuestiones que hayan visto, y, por último, hacen una reflexión sobre lo que han redactado.

Con esta actividad podemos conocer cuál es su posición ante el hecho de pagar violencia con violencia y cómo reaccionarían ellos ante una situación de violencia.

Esta sesión debe tratar de hacer comprender qué es y cómo se manifiesta la violencia. Es más, debemos también establecer estrategias que posibiliten su denuncia y eliminación en cualquier entorno de la vida de la persona y, muy especialmente, en el ámbito educativo. Es por ello por lo que serán de suma relevancia las reflexiones finales aportadas por el alumnado y sus intervenciones, las que recogeremos, como hemos hecho en anteriores sesiones, en nuestro "diario de campo".

Sexta sesión: en el último taller realizamos unas actividades a través de las cuales tratamos de consolidar y reforzar todo aquello que hemos ido aprendiendo a lo largo de las sesiones anteriores. En concreto hemos propuesto 4 actividades y para su puesta en práctica se requiere la participación de grupos de 4 personas.

La primera actividad trata de formar la definición del concepto empatía, letra a letra.

Para la segunda actividad, tienen que escoger entre varios tipos de acoso, cuales pertenecen al *bullying*.

En la tercera actividad deberán escoger cuales son las reacciones positivas y cuales las negativas ante los conflictos.

La última actividad trata de diferenciar entre una serie de imágenes, cuales son de la cultura gitana y cuáles de la cultura marroquí, describiendo lo que aparece en cada imagen.

Entre cada actividad se hace una reflexión sobre las cuestiones que se trabajan con el fin de ofrecer estrategias de convivencia, reflexionando sobre las actitudes antes los conflictos y asentando los conocimientos.

6.5. Organización de los recursos y materiales

En cuanto a los recursos se dividen en materiales, personales e infraestructura.

Los recursos personales: se cuenta con la presencia del educador/a social y la colaboración de los tutores que ayudan a controlar las sesiones en casos necesarios.

Los recursos materiales: se cuenta con material cedido por el centro, fotocopias, pantalla digital, portátil, tizas, bolígrafos, etc.

Los recursos de infraestructuras: también son cedidos por el centro, se utilizan aulas que cuenten con pantalla digital para la exposición de los talleres.

6.6. Evaluación:

La evaluación de la intervención se realiza en dos momentos, en primer lugar, se lleva a cabo de manera transversal, a través de la observación de la conducta de los alumnos con los que se trabaja, con la ayuda de los cuestionarios de intervención a través de los cuales se recogen los aspectos relevantes de las sesiones. Se observa también si han cambiado su manera de actuar ante las agresiones y si, de manera paulatina, se reducen los conflictos en el centro.

En segundo lugar, se realiza la evaluación final partiendo de los resultados obtenidos a través de la observación realizada en las sesiones y contando con la información que se recoge gracias al material trabajado con los alumnos. También se cuenta con las entrevistas realizadas a los diferentes agentes de la intervención. Lo que se pretende es obtener una valoración de la puesta en marcha, si se han obtenido beneficios y cuál sería la parte positiva de que estas actividades se continuasen en el centro de manera fija, entre otras cuestiones.

Todas las herramientas que utilizamos se analizarán en el siguiente apartado para poder ofrecer un análisis extenso abarcando otras cuestiones concernientes a este estudio a parte de la propuesta de intervención.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este apartado nos disponemos a ofrecer, a través de los resultados obtenidos, las conclusiones alcanzadas. Para ello, hemos evaluado las diferentes entrevistas realizadas a los distintos profesionales y alumnos participantes en los talleres. En el primero de los casos, a través de las entrevistas realizadas (de las que solamente extraeremos aquello que nos ha parecido más relevante para nuestra investigación), y en el segundo, aplicando un modelo de "cuestionarios de intervención", que nos han permitido recoger las observaciones que hemos ido realizando a lo largo de nuestra intervención en el aula, añadiendo, además, algunas de las opiniones más relevantes de los tutores. En base a este análisis, extraeremos aquellas conclusiones que nos permiten justificar los objetivos que hemos establecidos para este Trabajo Fin de Grado.

En primer lugar, nos centramos en la figura del PTSC dentro del Equipo de Orientación Educativa de Pajarillos. Este profesional desarrolla su labor en 10 centros diferentes de la zona, según la trabajadora sus funciones son las siguientes:

- “Orientar a las familias
- Facilitarles información sobre las becas y ayudas
- Coordinarme con los compañeros en las funciones psicopedagógicas
- Coordinación con los servicios sociales de la zona los días los centros de salud los centros cívicos todas las organizaciones no gubernamentales
- Colaboramos con los programas de infancia, así como con las comisiones de absentismo”

PTSC

Como hemos expuesto anteriormente, según el Artículo 5.2. Funciones de los miembros de los equipos de orientación educativa de la ORDEN EDU/987/2012 *de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León*, las funciones del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad son:

- a) Dar a conocer las instituciones y servicios de la zona y las posibilidades sociales y educativas que ofrece, procurando el máximo aprovechamiento de los recursos sociales comunitarios.

- b) Colaborar en la valoración del contexto escolar y social como parte de la evaluación psicopedagógica del alumno.
- c) Apoyar al equipo docente en aspectos del contexto sociofamiliar que influyan en la evolución educativa del alumnado.
- d) Colaborar en el fomento de las relaciones entre el centro y las familias.
- e) Informar a las familias de los recursos y programas educativos y socioculturales del centro educativo y del sector donde se ubica con el objeto de mejorar la formación del alumnado y sus familias.
- f) Informar y asesorar sobre los sistemas de protección social y otros recursos del entorno en lo que pueda ser relevante para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo posibilitando su máximo aprovechamiento.
- g) Realizar las actuaciones preventivas y, en su caso intervención, sobre absentismo escolar, abandono temprano de la educación y la formación, integración socioeducativa del alumnado, mejora del clima de convivencia y cualquier otro proyecto o programa que pueda llevarse a cabo en los centros, dentro del ámbito de sus competencias.
- h) Detectar necesidades sociales y prevenir desajustes socio-familiares que puedan afectar negativamente en el proceso educativo del alumnado.
- i) Participar en las comisiones específicas que se articulen en función de las necesidades de organización del equipo de orientación educativa.
- j) Coordinarse con otros servicios educativos y con los servicios sociales y sanitarios, en el marco de las funciones genéricas del equipo del que formen parte.
- k) Cualquier otra que determine la Administración educativa en el ámbito de sus competencias

Vemos la falta de atención a diversas acciones que le son propias a este perfil profesional. Como por ejemplo la realización de acciones preventivas o el fomento de la relación del centro con las familias.

Observamos además que el trabajo que desarrolla la PTSC se remite a cuestiones de coordinación con fuentes externas, entrevistas, realizar informes, etc. sin abordar la intervención directa con el alumnado del centro, desde el punto de vista del director:

“La labor que tiene un PTSC es un trabajo muy de oficina es gestión y administración pura y dura, pero creo que ese trabajo de oficina se queda corto ya que una figura como

la del trabajador social debe de salir más de la gestión y buscar a las familias y los problemas de ellas, porque para eso se dedica a lo social, está labor la echamos en falta en la figura del PTSC”

Esta carencia de funciones según la PTSC y la Orientadora del Equipo de Orientación Educativa, se debe a muchos factores que impiden o limitan el desarrollo de este perfil profesional. Entre los cuales encontramos el reducido número de PTSC en base a la cantidad de centros a los que hay que atender dando lugar a una gran falta de tiempo para realizar las intervenciones, según la PTSC hay centros a los que acude 1 día a la semana, a otros 1 vez cada 15 días e incluso otros de manera mensual. La falta de tiempo resulta un factor determinante a la hora de abordar la intervención:

“Sobre todo esto se puede ver a la hora de quedar con las familias, se necesita mucho tiempo para organizar las reuniones con ellas y cuesta muchísimo concertar citas, eso unido a que no tenemos tiempo se hace aún más complicado. También podemos ver la falta de tiempo a la hora de organizarnos y hacer reuniones del equipo ya que nuestro trabajo no exige estar en determinados sitios y no podemos quedar con tiempo para hablar, además no tenemos tiempo para hacer informes, reuniones, coordinarnos con los CEAS”

PTSC

Según la Orientadora la falta de tiempo les obliga a repartir tareas, no pueden abordar todas las intervenciones que les gustaría quedando algunas de ellas sin cubrir, como por ejemplo la Escuela de Padres.

Otra de las carencias que se evidencia en las entrevistas reside en la relación del Equipo de Orientación Educativa con diferentes organismos como los CEAS, profesores o Equipo de Dirección. es la falta de coordinación y la falta de transmisión de información. Por ejemplo, en las cuestiones de convivencia el procedimiento de actuación ante los casos que se produzcan es el de informar al equipo para la posterior intervención en coordinación con la comisión de convivencia, según la Orientadora

“En este curso no hemos sido informados de ningún problema de convivencia, sin embargo, si somos conscientes de que esta problemática existe, pues se percibe en ciertos comportamientos del alumnado”

Según la PTSC:

“Sobre los casos de convivencia no nos llega mucha información, el equipo directivo es quién quiere realizar este trabajo, necesitaríamos estar mucho más informadas de lo que estamos. Si nos llegase un caso de este tipo trataríamos de analizar de qué tipo de problema se trata, que factores de riesgo hay, nos reuniríamos con las familias para observarlos con ellos, y trataríamos de solucionarlo, en la medida de lo posible

haríamos una intervención individual, pero es necesaria la coordinación entre los profesionales para que esto suceda”

Otro de los problemas que frena la intervención de estos profesionales es la falta de respuesta e implicación de las familias, teniendo en cuenta la falta de tiempo si se le suma el hecho de que las familias no colaboran la intervención resulta imposible:

“...a la hora de quedar con las familias, se necesita mucho tiempo para organizar las reuniones con ellas y cuesta muchísimo concertar citas...”

PTSC

“Cuesta mucho trabajar con las familias, no ponen interés en entender lo que les explicamos, presentan muchas carencias en cuanto a habilidades sociales y de comunicación”

Orientadora

Ante esta falta de respuesta en las intervenciones vemos que existe un vacío en la acción socioeducativa de los centros:

“...necesitamos gente que salga a la calle para hablar a las familias pedir explicaciones y fomentar la importancia que tiene acudir a la escuela...”

Director

Esta situación lleva a plantearnos ¿Cómo poder abordar esta carencia? Todos los entrevistados demandan la necesidad de un educador social en este tipo de centro, resaltando esta figura como un profesional fundamental y determinante para abordar diversas áreas relevantes para el proceso educativo.

“Figuras como el educador social hacen falta a tiempo completo en estos centros, con funciones como abordar todos los problemas de convivencia y que se trabajen también con los padres. Principalmente trabajar el absentismo, y fundamental que se trabaje en coordinación con los tutores”

Tutor 1

“la figura del educador social es muy importante ya que lo que aporta la es el trabajo de calle muy necesario para un centro 2030 pues, puede ser un lugar importante desde el cual trabajar.... la figura de un educador tiene que estar presente en todo tipo de centros y sobre todo en los 2030.”

PTSC

“...necesitamos la figura del educador social dentro del colegio.... es primordial para abordar la problemática de la que hemos hablado antes sobre todo la idea de un educador que salga a la calle y salga a trabajar con las familias haciéndoles ver la realidad, olvidar la oficina y volcarnos con la realidad de cada alumno”

Director

“Creo que sí que es fundamental la presencia de educadores sociales en este tipo de centros”

Orientadora

Vemos la importancia y necesidad de la existencia de educadores sociales en este tipo de centro, sobre todo para conectar el centro con el entorno, trabajar cuestiones no solo educativas sino sociales, relevantes para el desarrollo socioeducativo de las familias y alumnos. Algunas de sus funciones dentro de los centros educativos serían:

“...apoyo a la acción tutorial, intervención en convivencia, absentismo, facilitar relaciones con PTSC, instituciones externas, comisión de convivencia, también realizar trabajo preventivo, trabajar con las familias por ejemplo en la Escuela de padres, etc.”

Orientadora

“abordar los conflictos y realización de un ocio y tiempo libre adecuado, (...) trabajar hábitos sociales positivos, un educador social fundamental en centros 2030 en cuanto al trabajo de calle, no en el trabajo de despacho, que es a lo que se está remitiendo la función del PTSC, por eso es necesario que exista un trabajador social y un educador”

PTSC

“con funciones como abordar todos los problemas de convivencia y que se trabajen también con los padres. Principalmente trabajar el absentismo, y fundamental que se trabaje en coordinación con los tutores”

Tutor 1

Como vemos inciden mucho en la convivencia y el absentismo como problemáticas que debe abordar la función del educador social en los centros, muestra de esta posible labor es la propuesta de intervención realizada, pues aborda la convivencia intercultural en las aulas. Según los tutores de los cursos a los que se ha entrevistado los talleres

“han ayudado a conocer la cultura del otro y la suya propia ya que muchos de ellos no conocían cuestiones de su propia cultura”

Tutor 1

“debería de ser una labor que continuase, porque es muy enriquecedora para los alumnos”

Tutor 2

El Director también valora los talleres como algo:

“fantástico ya que promueven la diversidad y hacen que las diferentes culturas que conviven en este centro se junten y se pueda convivir de mejor manera con estos talleres da igual las creencias y la cultura es importantísimo trabajar con la convivencia.... Debemos de trabajar la convivencia diariamente tanto con las familias como con el equipo directivo como con el alumnado

sí ya que ha fomentado la diversidad y el respeto y esto no puede dejar de hacerse debe de ser trabajado constantemente dentro del colegio”

En los cuestionarios de intervención en los que hemos ido recogiendo las observaciones que se han realizado a lo largo de cada sesión, concretamente en la última sesión se realizaron una serie de preguntas sobre lo que habían significado los talleres para los alumnos, que habían aprendido y que cuestiones les habían resultado interesantes. En general, todos tienen una buena opinión sobre estos talleres, para ellos ha supuesto un medio en el cual han aprendido cuestiones culturales de sus compañeros reduciendo así el desconocimiento entre ellos, han aprendido lo que es la convivencia y el *bullying*, así como las consecuencias que produce. Todos demandan la continuidad de estos talleres ya que para ellos significan un espacio de diversión a la par que de interacción con sus compañeros.

Desde la apreciación de los agentes del centro estos talleres han sido beneficiosos para

“la existencia de más empatía con el compañero”

Tutor 1

“la integración por parte de los alumnos que estaban más distanciados al grupo de clase”

Tutor 2

“Fomentar la diversidad y el respeto”

Director

La última cuestión que destacaríamos es la importancia de coordinar a todos los agentes implicados en el proceso educativo, alumnos, familia, profesores y el Equipo de Orientación, esto puede abordarse desde la figura del educador social, siendo este el nexo de unión entre todos los agentes mencionado, como destacan en algunas entrevistas es fundamental que el educador:

“trabaje en coordinación con los tutores”

Tutor 1

“...apoye a la acción tutorial, facilitar relaciones con PTSC, instituciones externas, comisión de convivencia, (...) trabajar con las familias por ejemplo en la Escuela de padres”

Orientadora

Tras el análisis realizado a través de las diferentes entrevistas realizadas a los órganos directivos del centro educativo, nuestra intervención en el aula y el grado de respuesta del alumnado, la opinión del profesorado al respecto, nos atrevemos a sintetizar las conclusiones siguientes:

1. En opinión del Director del Centro, destacamos el discurso favorable y positivo que ofrece en relación a la importancia que tiene la figura del educador social “...necesitamos la figura del educador social dentro del colegio.... es primordial para abordar la problemática de la que hemos hablado antes sobre todo la idea de un educador que salga a la calle y salga a trabajar con las familias haciéndoles ver la realidad, olvidar la oficina y volcarnos con la realidad de cada alumno”.
2. En relación con la Orientadora, señalamos que otorga funciones relevantes y necesarias, inherentes al perfil del educador social, “...apoyo a la acción tutorial, intervención en convivencia, absentismo, facilitar relaciones con PTSC, instituciones externas, comisión de convivencia, también realizar trabajo preventivo, trabajar con las familias por ejemplo en la Escuela de padres, etc.”
3. Según las aportaciones realizadas por la PTSC, sugiere también la importante consideración de la figura del PTSC, “un educador social fundamental en centros 2030 en cuanto al trabajo de calle, no en el trabajo de despacho, que es a lo que se está remitiendo la función del PTSC, por eso es necesario que exista un trabajador social y un educador”

4. Desde la respuesta del alumnado en relación con nuestra intervención en el aula, podemos afirmar que ha recibido gran aceptación, han consolidado bien los conceptos que se han trabajado llegando a desarrollar conductas que reflejaban dicho trabajo en los talleres.
5. Finalmente, destacamos también la favorable opinión de los tutores, en relación con la citada intervención: “debería de ser una labor que continuase, porque es muy enriquecedora para los alumnos” puesto que existe más empatía entre ellos y les ha ayudado a conocer aspectos culturales tanto de los compañeros como de los propios.”

Por todo ello, concluimos en señalar la consecución de los objetivos y la corroboración de hipótesis que nos habíamos planteado en el inicio de nuestra propuesta de TFG, **destacando la importancia de afirmar y reforzar la necesidad de la existencia de la figura del Educador Social en los Centros Educativos, especialmente en los de Alta Complejidad Socioeducativa, en donde debería asumir funciones de intervención en los problemas de convivencia y absentismo escolar, pues, como hemos podido observar en el desarrollo de nuestra intervención, han enriquecido la dinámica y los procesos de convivencia del centro escolar. Resaltaríamos también que la figura del Educador Social en este tipo de Centros, fomenta y mejora la coordinación entre los agentes ayudando a solventar uno de los problemas que limita la intervención de profesionales como el PTSC o el Orientador.**

8. BIBLIOGRAFÍA:

- Amador, L., Esteban, M., Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades* [en línea], (nº 21), 53-70. Recuperado de: <http://www.revistadehumanidades.com/articulos/47-ambitos-de-profesionalizacion-del-educador-a-social-perspectivas-y-complejidad>
- Anta, J. (13 de marzo de 2015). Barrio de Pajarillos y San Isidro. Valladolid, la mirada curiosa. Recuperado de: <https://jesusantaroca.wordpress.com/2015/03/13/barrio-de-pajarillos/>
- Aparicio, J. & Delgado, M. A. (2017). La educación intercultural. Valladolid: La Sombra de Caín
- Asociación profesional de educadores y educadoras sociales (ASEDES). (2004). *El educador y la educadora social en el Estado Español: Una concreción de su trabajo en centros escolares*. Recuperado de: www.eduso.net/archivos/ESCE.doc
- Asociación profesional de educadores y educadoras sociales (ASEDES). (2004). *Definición de Educación Social*. EDUSO. Recuperado de: <http://www.eduso.net/red/definicion.htm>
- Ayuntamiento de Valladolid (2019). Información zonal de Valladolid, Pajarillos Altos. Recuperado de: <https://www.valladolid.es/es/ciudad/estadisticas/servicios/observatorio-urbanodatos-estadisticos-ciudad/datos-estadisticos-temas/division-territorial-ciudadmapas/division-zonas-estadisticas>
- Ayuntamiento de Valladolid (2019). Información zonal de Valladolid, Pajarillos Bajos. Recuperado de: <https://www.valladolid.es/es/ciudad/estadisticas/servicios/observatorio-urbanodatos-estadisticos-ciudad/datos-estadisticos-temas/division-territorial-ciudadmapas/division-zonas-estadisticas>

- Blanco, F. (15/01/2013). Las familias de Valladolid podrán elegir colegio sin importar dónde vivan. *ABC*. Recuperado de: <https://www.abc.es/local-castilla-leon/20130114/abci-vallisoletanos-podran-elegir-colegio-201301141420.html>
- Consejería de Educación, (14 de septiembre de 2018). «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. [171]. Boletín Oficial de Castilla y León. Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-939-2018-31-agostoregula-programa-2030-favorecer>
- Consejería de Educación, (26 de noviembre de 2012). Organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León. [227]. Boletín Oficial de Castilla y León. Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-987-2012-14-noviembreregula-organizacion-funcion>
- Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, (15 de enero de 2019). Decreto legislativo por el que se aprueba el texto refundido de las normas legales vigentes en materia de condiciones de acceso y disfrute de la prestación de renta garantizada de ciudadanía de Castilla y León. [9]. Boletín Oficial de Castilla y León. Recuperado de: <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2019/01/15/pdf/BOCYL-D-15012019-1.pdf>
- Federación de Enseñanza (2013). *Texto completo LOE-LOMCE* Recuperado de: <http://www.feuso.es/media/TEXT0%20COMPLETO%20LOE%20LOMCE.pdf>
- Fundación Secretariado Gitano, (2013). El alumnado gitano en Secundaria, un estudio comparado. Madrid. Recuperado de: https://gitanos.org/upload/42/08/EstudioSecundaria_InformeEjecutivo.pdf
- Fundación Secretariado Gitano, (2018). Discriminación y Comunidad Gitana. Informe Anual FSG 2018. Madrid. Recuperado de: https://www.gitanos.org/upload_priv/58/26/Informe_de_discriminacion_2018_VERSION_FINAL.pdf

- Gómez Alfaro, A. (2000): Gitanos: la historia de un pueblo que no escribió su propia historia, Almería: M^a D. Martínez San Pedro (ed.). Recuperado de: [http://www.dipalme.org/Servicios/Anexos/anexosiea.nsf/VAnexos/IEA-MMM-c6/\\$File/MMM-c6.pdf](http://www.dipalme.org/Servicios/Anexos/anexosiea.nsf/VAnexos/IEA-MMM-c6/$File/MMM-c6.pdf)
- Gómez, Alfaro, A. (1991). La reducción de los niños gitanos. Historia de la educación: revista interuniversitaria (10). Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/6918/6899>
- Herrera, M. M. (septiembre 2006) La educación no formal en España. *Revista de estudios de juventud* (nº 74). Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/revista74_articulo1.pdf
- Menacho, S. (2013). El educador social y a escuela, Justificación de la necesidad de la Educación social en la escuela. *Revista de Educación Social* (nº 16), 1-16. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2019). Funciones del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica/Equipos de Atención Temprana. – PTSC. CreativeCommons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported. Recuperado de: <http://ficus.pntic.mec.es/spea0011/ptsc/funciones.htm>
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2019). Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad – PTSC. CreativeCommons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported. Recuperado de: <http://ficus.pntic.mec.es/spea0011/ptsc/>
- Moreno, M^a. A. (mayo - agosto 2013) La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, (361). Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_148.pdf
- Perujo. J. M. (04/06/2016). Proceso de escolarización: "distrito único" versus "zonificación" (I), *el Diario*. Recuperado de: https://www.eldiario.es/clm/palabras-clave/Proceso-escolarizacion-distrito-versus-zonificacion_6_523257671.html

- Ramírez, J. D. (1971). *Nosotros los gitanos*. Barcelona: EDICIONES 29.
- Ramírez, J. D. (Facultad de Educación y Trabajo Social). (2019). *Aspectos sociológicos de la comunidad gitana* [YouTube]. Valladolid. Recuperado de : <https://www.youtube.com/watch?v=DJPjhRrgxbQ&t=10s>
- Revilla, B. (18 de enero de 2003). Desaparece el “supermercado de la droga” de La Esperanza tras 24 años. ABC. Recuperado de: https://www.abc.es/hemeroteca/historico-18-012003/abc/CastillaLeon/desaparece-el-supermercado-de-la-droga-de-la-esperanzatras-24-a%C3%B1os_156369.html
- Salinas, J. (2009) Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de Historia Contemporánea*, (25). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2921613.pdf>
- Sánchez, J. M. y Jaramillo, M. A. (2010) *Educadores sociales necesarios*. Recuperado de: <http://ocesocial.blogspot.com/p/ambitos-de-actuacion-del-educador.html>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984): *Introducción a los métodos cualitativos*, Barcelona: Ediciones Paidós. Recuperado de: <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>

9. ANEXOS:

Anexo 1: Datos de matriculación 2018/19 del CEIP Cristóbal Colón

DATOS MATRICULA 2018-19			CEIP. CRISTÓBAL COLÓN		
CURSO	PAYOS	Gitanos	Árabes	OTROS (Especificar)	TOTAL
3 AÑOS	1	11	2- Marruecos		14
4 AÑOS		12	2 -Marruecos	1- Pakistán 1-Bulgaria	16
5 AÑOS		14	3- Marruecos	Costa Marfil 1- Bulgaria	19
1º EP	1. Ecuador	24	2- Argelia	- República Dominicana 2- Bulgaria	30
2ºEP		20	7- Marruecos	- República Dominicana	28
3ºEP		17	- Marruecos	2- Bulgaria 1- Venezuela	25
4ºEP		17	4 - Marruecos	1- Ecuador	22
5ºEP		20	1 Marruecos	1- Paraguay 1- Panamá	23
6ºEP	1	11	3 Marruecos	2- Bulgaria	17
TOTALES	3 (2%)	146 (74,8%)	29 (14,8%)	16 (8,2%)	194

Fuente: CEIP Cristóbal Colón.

Anexo 2: Entrevistas

Entrevista al Profesional Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC):

1. ¿Cuántos PTSC hay en el EOE de Valladolid
2. ¿Cuánto tiempo llevas siendo PTSC?
3. ¿Qué estudiaste para ser PTSC?
4. ¿Qué funciones tienes como PTSC?
5. ¿Cuántos centros atiendes?
6. ¿Encuentras limitaciones en tu trabajo?
7. ¿Es un factor determinante la falta de tiempo?
8. ¿Crees que hay centros que necesitan PTSC a tiempo completo?
9. ¿Qué funciones ves que hacen falta sumar a la labor de un PTSC?
10. ¿Crees que es necesaria la coordinación entre padres profesores, alumnos y el EOE?
11. ¿Cómo se trabaja el absentismo y la convivencia?
12. ¿Es difícil la labor en un centro gueto?
13. ¿Ha evolucionado la función del PTSC?
14. ¿Crees que la labor del PTSC es diferente en un centro gueto a otro “normalizado”?
15. ¿Qué opinas del Programa 2030?

Entrevista a los profesionales del Equipo de Orientación Educativa (EOE):

1. ¿Qué dificultades encuentras siendo trabajadora de un centro gueto?
2. ¿Cuáles son los mayores problemas del centro?
3. ¿Qué peculiaridades tiene el centro? ¿Y aspectos positivos?
4. ¿Qué cuestiones necesitan mayor implicación?
5. ¿Existen carencias no cubiertas por los profesionales del centro?
6. ¿Crees necesaria la presencia de otro tipo de profesionales?
7. ¿Sería conveniente la presencia de un Educador social/ PTSC a tiempo completo en el centro? ¿Qué beneficios tendría?
8. ¿Qué funciones crees que debe albergar este puesto?
9. ¿Cuáles son las limitaciones para que este hecho se produzca?
10. ¿Qué opinas sobre los talleres de convivencia intercultural?
11. ¿Qué beneficio has visto en ellos?
12. ¿Crees necesario el trabajo continuado sobre estas cuestiones en este tipo de centros?
13. ¿Has observado algún resultado positivo de los talleres en la dinámica del centro?
14. ¿Qué opinas del Programa 2030?

Entrevista al director del centro:

1. ¿Qué dificultades encuentras siendo director de un centro gueto?
2. ¿Cuáles son los mayores problemas del centro?
3. ¿Qué peculiaridades tiene el centro? ¿Y aspectos positivos?
4. ¿Qué cuestiones necesitan mayor implicación?
5. ¿Existen carencias no cubiertas por los profesionales del centro?
6. ¿Crees necesaria la presencia de otro tipo de profesionales?
7. ¿Sería conveniente la presencia de un Educador social/ PTSC a tiempo completo en el centro? ¿Qué beneficios tendría?
8. ¿Qué funciones crees que debe albergar este puesto?
9. ¿Cuáles son las limitaciones para que este hecho se produzca?
10. ¿Qué opinas sobre los talleres de convivencia intercultural?
11. ¿Qué beneficio has visto en ellos?
12. ¿Crees necesario el trabajo continuado sobre estas cuestiones en este tipo de centros?
13. ¿Has observado algún resultado positivo de los talleres en la dinámica del centro?
14. ¿Qué opinas del Programa 2030?

Entrevista a los profesores:

1. ¿Qué dificultades encuentras siendo profesor/a de un centro gueto?
2. ¿Qué opinas sobre los talleres de convivencia intercultural?
3. ¿Qué beneficio has visto en ellos?
4. ¿Crees necesario el trabajo continuado sobre estas cuestiones en este tipo de centros?
5. ¿Has observado algún resultado positivo de los talleres en la dinámica del centro?
6. ¿Qué opinas sobre la posibilidad de que exista un educador social/PTSC a tiempo completo en este tipo de centros?
7. ¿Qué opinas del Programa 2030?

Anexo 3: Cuestionarios de intervención de los talleres de convivencia intercultural.

CUESTIONARIO 1 → SESIÓN 1ª

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	AL INICIO DE LA SESIÓN	AL FINAL DE LA SESIÓN
ASIMILACIÓN DE CONCEPTOS		
PUNTO DE VISTA SOBRE LA TEMÁTICA		
COMPAÑERISMO		
ACTITUD ANTE LOS CONFLICTOS		
NIVEL DE IMPLICACIÓN		
NIVEL DE INTERÉS		
VISIÓN GENERAL DE LA SESIÓN		

CUESTIONARIO 2 → SESIÓN 2ª

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	AL INICIO DE LA SESIÓN	AL FINAL DE LA SESIÓN
ASIMILACIÓN DE CONCEPTOS		
PUNTO DE VISTA SOBRE LA TEMÁTICA		
COMPAÑERISMO		
ACTITUD ANTE EL CONOCIMIENTO DE OTRAS CULTURAS		
NIVEL DE IMPLICACIÓN		
NIVEL DE INTERÉS		
VISIÓN GENERAL DE LA SESIÓN		

CUESTIONARIO 3 → SESIÓN 3ª

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	AL INICIO DE LA SESIÓN	AL FINAL DE LA SESIÓN
ASIMILACIÓN DE CONCEPTOS		
PUNTO DE VISTA SOBRE LA TEMÁTICA		
COMPAÑERISMO		
ACTITUD ANTE EL CONOCIMIENTO DE OTRAS CULTURA		
NIVEL DE IMPLICACIÓN		
NIVEL DE INTERÉS		
VISIÓN GENERAL DE LA SESIÓN		

CUESTIONARIO 4 → SESIÓN 4ª

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	AL INICIO DE LA SESIÓN	AL FINAL DE LA SESIÓN
ASIMILACIÓN DE CONCEPTOS		
PUNTO DE VISTA SOBRE LA TEMÁTICA		
COMPAÑERISMO		
ACTITUD ANTE LOS CONFLICTOS		
NIVEL DE IMPLICACIÓN		
NIVEL DE INTERÉS		
VISIÓN GENERAL DE LA SESIÓN		

CUESTIONARIO 5 → SESIÓN 5ª

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	AL INICIO DE LA SESIÓN	AL FINAL DE LA SESIÓN
ASIMILACIÓN DE CONCEPTOS		
PUNTO DE VISTA SOBRE LA TEMÁTICA		
COMPAÑERISMO		
ACTITUD ANTE LOS CONFLICTOS		
NIVEL DE IMPLICACIÓN		
NIVEL DE INTERÉS		
VISIÓN GENERAL DE LA SESIÓN		

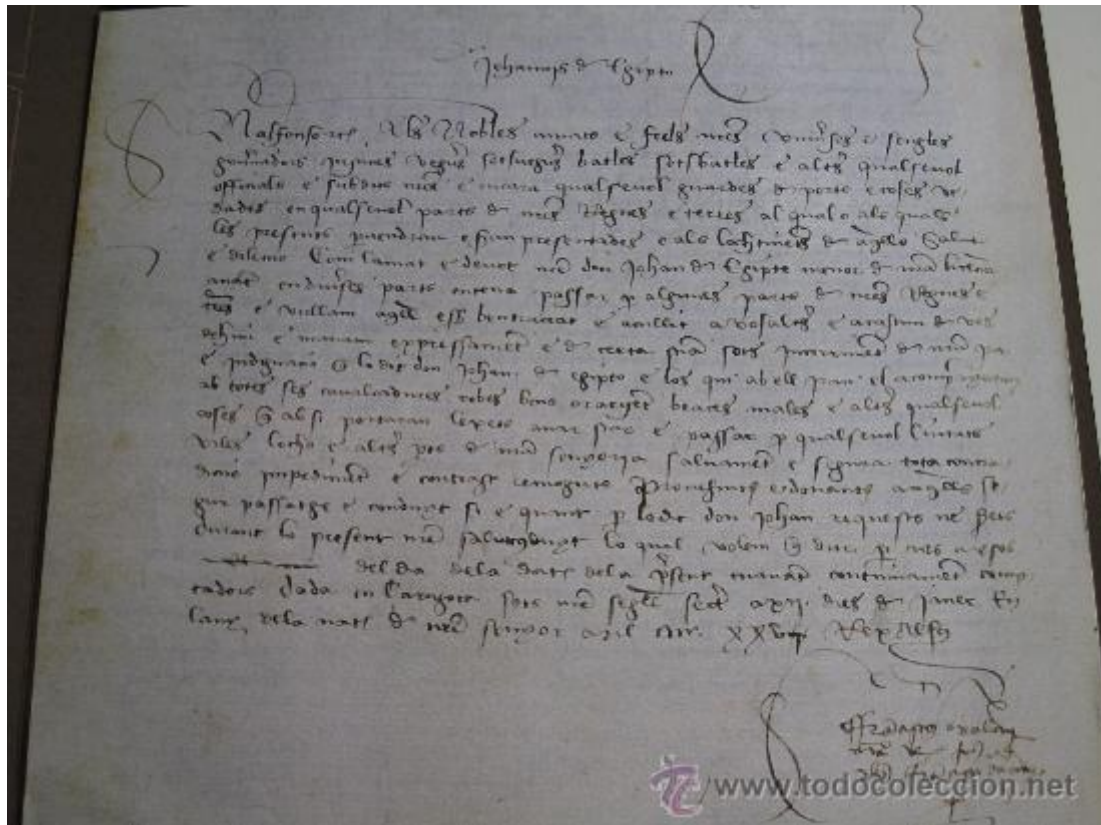
CUESTIONARIO 6 → SESIÓN 6ª

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	AL INICIO DE LA SESIÓN	AL FINAL DE LA SESIÓN
ASIMILACIÓN DE CONCEPTOS		
PUNTO DE VISTA SOBRE LA TEMÁTICA		
COMPAÑERISMO		
ACTITUD ANTE LOS CONFLICTOS		
NIVEL DE IMPLICACIÓN		
NIVEL DE INTERÉS		
VISIÓN GENERAL DE LA SESIÓN		

Anexo 4: Bandera gitana



Anexo 5: Documento de la llegada de los gitanos a la península



Anexo 6: Requisitos de la Renta Garantizada de Ciudadanía para los miembros de las unidades familiares o de convivencia.

1. Para poder ser destinatarios de la renta garantizada de ciudadanía como miembros de la unidad familiar o de convivencia, habrán de reunirse y acreditarse las condiciones y requisitos siguientes:

- a) Carecer de los medios económicos o patrimoniales suficientes para atender sus necesidades básicas de subsistencia en los términos previstos en el artículo 12.
- b) Que todos los miembros de la unidad familiar o de convivencia que pudieran tener derecho a alguna de las prestaciones públicas (...)
- c) Que quienes se encuentren en edad de trabajar estén inscritos como demandantes de empleo en la provincia de residencia en la fecha de presentación de la solicitud.

Este requisito no será exigible para aquellos miembros de la unidad familiar o de convivencia que estén cursando una actividad formativa reglada o sean cuidadores familiares de personas dependientes beneficiarias de la prestación económica de cuidados en el entorno familiar, prevista en el sistema de promoción de la autonomía personal y atención a la dependencia y tengan suscrito convenio al efecto con la Seguridad Social.

Tampoco se exigirá dicha inscripción en el supuesto de que el informe social, en atención a las circunstancias personales o sociales concurrentes, determine la imposibilidad o improcedencia de aquella. Esta circunstancia también podrá ser apreciada en lo que afecte a la permanencia de la inscripción como demandante de empleo en el preceptivo seguimiento de la prestación.

- d) Que, cuando en la unidad familiar o de convivencia existan menores en edad de cursar enseñanzas obligatorias, sus padres o tutores hayan dispuesto todas las condiciones y medios necesarios y suficientes para que aquéllos reciban dicha educación.

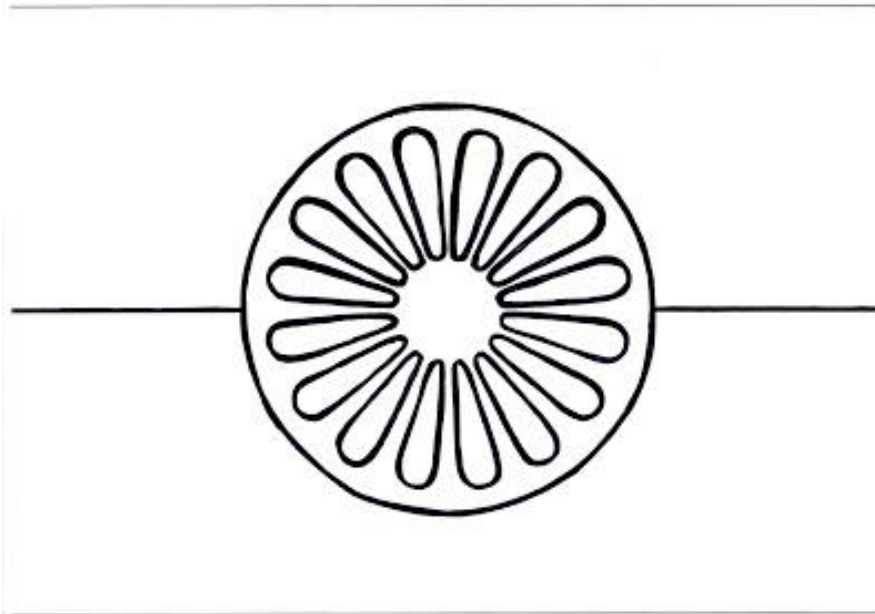
2. Los miembros de la unidad familiar o de convivencia distintos del titular deberán tener domicilio, estar empadronados y residir legalmente en algún municipio de la Comunidad de Castilla y León.

Anexo 7: Fines de LOE-LOMCE

1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:
 - a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
 - b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
 - c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
 - d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
 - e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
 - f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
 - g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
 - h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
 - i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
 - j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
 - k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.
2. Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del

profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

Anexo 8: Pinta y colorea de la bandera gitana



Anexo 9: Pinta y colorea de la bandera árabe

